



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ENEIDA DA SILVA

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

**BRASÍLIA-DF
2022**

MARIA ENEIDA DA SILVA

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação de Brasília – UnB, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA-DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DS586c Da Silva, Maria Eneida
O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás / Maria Eneida Da Silva; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2022.
475 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Ciclo de vida profissional docente. 2. Profissionalização docente. 3. Docência na Educação Superior pública. 4. Vivências. 5. Curso de Pedagogia. I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia Augusta, orient. II. Título.

MARIA ENEIDA DA SILVA

Tese defendida e aprovada em 14 de outubro de 2022.

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Orientadora

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
UnB - Membro Interno

Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
UESB – Membro Externo

Dra. Andréa Kochhann Machado
UEG – Membro Externo

Dr. Renato Barros de Almeida
PUC/GO e UEG – Membro Externo Suplente

Dedicação é reconhecimento e também oração
A quem está presente aqui ou no plano espiritual
Que me amam e estão sempre em meu coração
Dedico aos meus amores de outras e da vida atual

À minha mãezinha Margarida, caridade resignação
Bondade e amor infinito, hoje na morada imaterial
Presença e apoio constante, nossa “Guida” superação
A meu paizinho Antônio, o “Tõe” alto astral

Pai amigo de longas conversas, minha inspiração
Exemplo de trabalho, perseverança e honestidade total
Dois amores que recebem todo dia minha oração
E reconhecimento por tanto amor e exemplo sem igual

Mãezinha está em meu coração, trouxe-me à vida
Paizinho roga minha proteção à Nossa Senhora Aparecida
De meus olhos saem lágrimas de amor e muita saudade
De minhas mãos, os escritos para a sociedade
De meu coração, gratidão e extrema alegria
Por honrar meus dois amores pelo que sonharam para mim um dia.

Dedico

POETIZAR PARA AGRADECER

Agradecer é virtude que faz a alma se elevar
É mandarmos ao infinito e ao próximo gratidão
É compreendermos, genuinamente, o que é amar
É fechar os olhos do corpo e abrir os do coração

É entender que agradecer, é também aproximar
Da vida, do corpo e da alma o nosso irmão
Irmão em Cristo, irmão na Terra nosso breve lar
Abrir a alma e agradecer traz muita emoção

Emoção de ser amada e também de poder amar
Agradeço, acima de tudo, a Deus por tanta bênção
Ter uma linda família, saúde e todo dia poder acordar
Muita gratidão a meu esposo Janilton amor da minha vida, pura doação

Meu companheiro de todas as horas que me esperou em solidão
Apoio constante nessa jornada para em mim mesma eu acreditar!
Aos meus filhos Artur e João Felipe, da vida minha razão
Ao enteado Danyel e à norinha Vivian quem ajudam a sonhar

Agradeço a esse clã pelo amor e muita compreensão
Das ausências físicas e da presença que não podia conversar
Sou grata a meu pai pelo incentivo, conselhos e tanta oração
Agradeço o amor de meus irmãos Enivaldo e Edmar

Sou grata à Santina, boadrasta, por afagar meu coração
Cuidando de meu paizinho para minha alma aquietar
Gratidão à Vânia, cunhada e irmã de outra encarnação
Presente de Deus! Amor, cuidado, coração sempre a doar

Agradeço aos amigos Fabiano e Zenilda, com carinho e atenção
Desculpavam-me pelas ausências e torciam pra essa tese terminar
À Gislene, a “Gi”, mais que amiga irmã leal, eterna gratidão
Em pouco tempo de amizade entende até o que deixo de falar

À querida amiga Jussara Limeira sabedoria e exemplo de doação
Suporte constante presente de Deus para eu aprender a amar
Sou muito grata à Regina, uma nova amiga, unidas pela missão
De finalizar esse texto, corrigir, desenhar e tudo organizar

Agradeço muito à profa. Dra. Kátia Curado pela eterna lição

De sabedoria, conhecimento, amor e paciência em me orientar
Não me deixou desistir! Orientadora, amiga, parceira, grande inspiração
Da professora e pesquisadora que quero ser para a academia humanizar

Agradeço à profa. Dra. Shirleide Cruz competência, fé e dedicação
Mostrou ser possível com Cristo e Marx me encontrar
Muito grata à profa. Dra. Talamira Brito que desde a qualificação
Trouxe tantas contribuições, sempre respeitosa a me incentivar
Ao prof. Dr. Renato Almeida, na universidade trabalho formação

Gratidão à profa. Dra. Andréa Kochhann amiga do meu coração
Parceira da vida irmã colega apoio para esse Doutorado em Educação
Madrugadas, finais de semana, eventos e viagens sempre juntas a estudar
Qualificou-me para continuar e sempre me inspira à profissionalização

Agradeço à toda banca de defesa esse momento singular
Crescimento acadêmico, pessoal e profissional, sonho e realização
Agradeço ao GEFOPi e GEPFAPe porque aprendi a coletivizar
Formar-me intelectual e humanamente e constituir identidade na profissão

Agradeço aos professores do PPGE/UnB por conhecimentos partilhar
Anos marcantes de aprendizagem para minha atuação
Agradeço aos colegas da Universidade Estadual de Goiás quando ao solicitar
Questionários responder, entrevista participar, simpatia e doação
Grata pela preciosa contribuição à pesquisa para conhecimento publicizar

Agradeço a compreensão das ausências nas horas de celebração
Em prol das leituras e pesquisa para essa tese apresentar
Sou grata a todos e todas, vocês participam de minha constituição
Por isso reafirmo: agradecer é virtude que faz a alma se elevar

Faz mandarmos ao infinito e ao próximo gratidão
Faz compreendermos, genuinamente, o que é amar
Faz fechar os olhos do corpo e abrir os do coração
Faz entender que agradecer, é também aproximar
Da vida, do corpo e da alma o nosso irmão
Obrigada, amigos e família vocês me fazem poetizar

Estou a pensar no tempo como um amigo depoente
De um espaço passado ou de um espaço presente
Da história que passou e daquela que ainda sente
Das memórias vividas e daquelas ainda viventes
Que poderia ser final, mas ainda está presente
Quero ser sempre um sonho, sonho movente
Poetizando pontes com identidades de gente
Professorando na coletividade convivente
De carreira e educação não excludente
Quero tempo para lecionar contente
Quero escola para atrair mais gente
Quero meu arco-íris convergente
Para alcançar o abraço reagente
Sou eu
É você
É ela
É ele
É hoje
É sempre
Somos nós
Somos Educação

Maria Eneida (2022)

RESUMO

Esta investigação está vinculada à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA e é parte integrante de uma pesquisa institucional do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE. Enquanto desdobramento dessa pesquisa, investigamos o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, ancorados nos estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional de professores, bem como em Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999; 2009), Gonçalves (2000; 2009), Chakur (2000), Izaia, Bolzan e Giordani (2007), Isaia e Bolzan (2008), Brito (2011), entre outros que sistematizam os anos de docência dos professores em fases, etapas ou anos vivenciados durante o percurso profissional. Assim, partimos da seguinte questão norteadora: quais elementos e marcas constituem o ciclo de vida profissional dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo e as condições de trabalho?; e das questões específicas: quais os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente abordam a Educação Superior do Brasil e em que avançam?; como a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG os auxiliaram a constituir o ser professor na universidade?; como os docentes de Pedagogia da UEG vivenciam as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente? Após levantar essas questões e na busca por respondê-las, foram elencados o objetivo geral de compreender os elementos e marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo, e as condições de trabalho; e os objetivos específicos: 1) apresentar o estado do conhecimento das pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Superior no Brasil e compreender seus avanços; 2) analisar a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG e a constituição do ser professor na universidade; e 3) compreender, na perspectiva dos docentes, a relação entre as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente na UEG. Para o alcance dos objetivos da pesquisa, o método que guia a investigação é o Materialismo Histórico-dialético com a abordagem qualitativa, estudo documental, aplicação de questionário misto e realização de entrevista semiestruturada. A empiria da pesquisa foi feita, inicialmente, com o envio dos questionários, por meio do *Google Forms*, aos 116 docentes efetivos que lecionam no curso de Pedagogia e estão lotados em 17 Campi/Unidades Universitárias espalhados pelo estado de Goiás. Recebemos respostas de 53 professores e, a partir da análise desses questionários, foram levantadas categorias que auxiliaram a delimitar os sujeitos que, devido à pandemia do Covid-19, foram entrevistados com a utilização da plataforma *Google Meet*. Para tanto, foram selecionados 32 docentes, de acordo com a disponibilidade para a entrevista indicada no questionário e que estavam com o seguinte tempo de carreira na UEG: 1 a 5 anos; 5 a 10 anos; 10 a 15 anos; 15 a 20 anos; 20 a 25 anos; e mais de 25 anos. Com isso, havia, no mínimo, dois docentes para cada intervalo temporal, mas somente oito se dispuseram a ser entrevistados. As análises nos mostraram que os professores são comprometidos com uma formação social e transformadora e que colocam tais questões como elementos fundantes da docência. Não demonstram, tanto nos questionários quanto nas narrativas das entrevistas, etapas ou fases de uma carreira, mas apresentam uma vida profissional para a qual se dedicam, em um esforço pessoal e nas oportunidades, a realizarem a formação de outros sujeitos. A tese reafirma elementos e marcas de um ciclo de vida profissional que se relaciona ao trabalho e à função docente, às condições objetivas e subjetivas desse trabalho, à profissionalização, à profissionalidade, às vivências e à constituição do ser professor na Universidade Estadual de Goiás. Isso porque, ao fundamentar a docência universitária no trabalho indissociável entre ensino, pesquisa e extensão – estes como pilares da construção do conhecimento científico, técnico, ético e humano, o docente se constitui professor universitário com especificidades das vivências na vida profissional e do trabalho docente para consolidar uma vida profissional que tem elementos comuns na categoria docente e singulares na subjetividade de cada professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de vida profissional docente. Docência na Educação Superior pública. Vivências na vida profissional docente. Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Goiás.

ABSTRACT

This investigation is linked to the Teaching Profession, Curriculum and Assessment Research Line - PDCA and is an integral part of an institutional research by the Group of Studies and Research on Training and Performance of Teachers/Pedagogues – GEPFAPe. As a result of this research, we investigated the professional life cycle of Pedagogy professors at the State University of Goiás, anchored the studies by Huberman (2000) on the professional life cycle of teachers, as well as in Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999; 2009), Gonçalves (2000; 2009), Chakur (2000), Izaia, Bolzan and Giordani (2007), Isaia and Bolzan (2008), Brito (2011) among others who systematize the teachers' years of teaching in phases, stages or years experienced during their professional career. Thus, we start with the following guiding question: what elements and marks constitute the professional life cycle of professors of Pedagogy courses at the State University of Goiás considering their career experiences; time, and working conditions?; and the specific questions: which studies on the teaching professional life cycle approach Higher Education in Brazil and how they advance?; how did the professional life of the UEG Pedagogy professors help them to constitute being a professor at the university?; How do UEG Pedagogy professors experience the professional, institutional and personal dimensions of teaching work? After raising these questions and seeking to answer them, the general objective of understanding the elements and marks that constitute the professional life cycle of professors of Pedagogy courses at the State University of Goiás was listed, considering their career experiences; time, and working conditions; and the specific objectives: 1) present the state of knowledge of research on the teaching professional life cycle in Higher Education in Brazil and understand its advances; 2) to analyze the professional life of the UEG Pedagogy professors and the constitution of being a professor at the university; and 3) understand, from the perspective of professors, the relationship between the professional, institutional and personal dimensions for the teaching work at UEG. In order to reach the research objectives, the method that guides the investigation is Historical-dialectical Materialism with a qualitative approach, documental study, application of a mixed questionnaire and semi-structured interview. The research empirically was, initially, by sending of questionnaires, through Google Forms, to the 116 effective professors who teach in the Pedagogy course and are allocated in 17 Campi/University Units spread throughout the state of Goiás. We received responses from 53 professors, based on the analysis of these questionnaires, categories were raised that helped to delimit the subjects who, due to the Covid-19 pandemic, were interviewed using the Google Meet platform. For this purpose, 32 professors were selected, according to their availability for the interview indicated in the questionnaire and who had the following career time at UEG: 1 to 5 years; 5 to 10 years; 10 to 15 years; 15 to 20 years; 20 to 25 years; and more than 25 years. As a result, there were at least two professors for each interval, but only eight were willing to be interviewed. The analyzes showed us that professors are committed to a social and transformative training and that they pose such questions as founding elements of teaching. They do not demonstrate, either in the questionnaires and in the narratives interviews, stages or phases of a career, but they present a professional life to which they dedicate themselves, in a personal effort and in the opportunities to carry out the formation of other subjects. The thesis reaffirms elements and marks of a professional life cycle that is related to work and the teaching function, to the objective and subjective conditions of this work, to professionalization, to professionalism, to experiences and to the constitution of being a professor at the State University of Goiás. This is because, by basing university teaching on the inseparable work between teaching, research and extension - these as pillars of the construction of scientific, technical, ethical and human knowledge, the professor becomes a university professor with specificities of experiences in professional life and teaching work to consolidate a professional life that has common elements in the teaching category and unique elements in the subjectivity of each teacher.

KEYWORDS: Teaching professional life cycle. Teaching in public Higher Education. Experiences in teaching professional life. Pedagogy Course. State University of Goiás.

RESUMEN

Esta investigación está vinculada a la Línea de Investigación Profesión Docente, Currículo y Evaluación – PDCA y es parte integral de una investigación institucional del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Formación y Desempeño de Docentes/Pedagogos – GEPFAPE. Como resultado de esta investigación, investigamos el ciclo de vida profesional de los profesores de Pedagogía de la Universidad Estadual de Goiás, anclado en los estudios de Huberman (2000) sobre el ciclo de vida profesional de los docentes, así como en Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999; 2009), Gonçalves (2000; 2009), Chakur (2000), Izaia, Bolzan y Giordani (2007), Isaia y Bolzan (2008), Brito (2011), entre otros que sistematizan los años de enseñanza de los docentes en fases, etapas o años vividos durante su carrera profesional. Así, partimos de la siguiente pregunta orientadora: qué elementos y marcas constituyen el ciclo de vida profesional de los docentes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Estadual de Goiás, considerando sus experiencias de carrera; tiempo y condiciones de trabajo; y las preguntas específicas: ¿qué estudios sobre el ciclo de vida profesional docente abordan la Educación Superior en Brasil y cómo avanzan?; ¿Cómo ayudó la vida profesional de los docentes de Pedagogía de la UEG a constituirse como docente en la universidad?; ¿Cómo viven los profesores de Pedagogía de la UEG las dimensiones profesional, institucional y personal del trabajo docente? Después de plantear estas preguntas y buscar responderlas, se enumeró el objetivo general de comprender los elementos y marcas que constituyen el ciclo de vida profesional de los profesores del curso de Pedagogía en la Universidad del Estado de Goiás, considerando las experiencias de la carrera; tiempo y condiciones de trabajo; y los objetivos específicos: 1) presentar el estado del conocimiento de la investigación sobre el ciclo de vida profesional docente en la Educación Superior en Brasil y comprender sus avances; 2) analizar la vida profesional de los profesores de Pedagogía de la UEG y la constitución del ser profesor en la universidad; y 3) comprender, desde la perspectiva de los profesores, la relación entre las dimensiones profesional, institucional y personal de la docencia en la UEG. Para alcanzar los objetivos de la investigación, el método que guía la investigación es el Materialismo Histórico-Dialéctico con enfoque cualitativo, estudio documental, aplicación de un cuestionario mixto y realización de una entrevista semiestructurada. La investigación fue realizada empíricamente, inicialmente, mediante el envío de los cuestionarios, a través de Google Forms, a los 116 profesores efectivos que enseñan en el curso de Pedagogía y están destinados en 17 Campi/Unidades Universitarias repartidas por el estado de Goiás. Recibimos respuestas de 53 docentes y, a partir del análisis de estos cuestionarios, se levantaron categorías que ayudaron a delimitar los sujetos que, debido a la pandemia de Covid-19, fueron entrevistados utilizando la plataforma Google Meet. Para ello, se seleccionaron 32 profesores, de acuerdo a su disponibilidad para la entrevista indicada en el cuestionario y que tuvieran el siguiente tiempo de carrera en la UEG: 1 a 5 años; 5 a 10 años; 10 a 15 años; 15 a 20 años; 20 a 25 años; y más de 25 años. Como resultado, hubo al menos dos profesores para cada intervalo de tiempo, pero solo ocho estaban dispuestos a ser entrevistados. Los análisis nos mostraron que los docentes están comprometidos con una formación social y transformadora y que plantean tales interrogantes como elementos fundantes de la enseñanza. No muestran, ni en los cuestionarios ni en los relatos de las entrevistas, pasos o fases de una carrera, pero presentan una vida profesional a la que se dedican, a través del esfuerzo y las oportunidades personales, a formar a otros sujetos. La tesis reafirma elementos y marcas de un ciclo de vida profesional que se relaciona con el trabajo y la función docente, con las condiciones objetivas y subjetivas de este trabajo, con la profesionalización, con la profesionalización, con las vivencias y con la constitución del ser docente en la Universidad Estatal de Goiás. Esto porque, al fundamentar la docencia universitaria en el trabajo inseparable entre la docencia, la investigación y la extensión -éstas como pilares de la construcción del conocimiento científico, técnico, ético y humano-, el profesor se convierte en un profesor universitario con especificidades de experiencias en la vida profesional y la docencia. trabajar para consolidar una vida profesional que tenga elementos comunes en la categoría docente y elementos únicos en la subjetividad de cada docente.

PALABRAS CLAVE: Ciclo de la vida profesional. Docencia en la educación superior pública. Experiencias en la vida profesional docente. Curso de Pedagogía. Universidad Estatal de Goiás.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coerência entre problema, questões, objetivos, metodologia e referencial teórico	49
Quadro 2 – Docentes dispostos a serem entrevistados, anos de carreira na UEG e seus contatos	66
Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	71
Quadro 4 – Esquema do ciclo de vida profissional de professores do ensino secundário suíço	87
Quadro 5 – Etapas da carreira docente segundo Gonçalves (2000)	97
Quadro 6 – Autores e seus pressupostos teóricos sobre a vida profissional de professores .	105
Quadro 7 – Trabalhos que somente tangenciaram o objeto ciclo de vida profissional de professores	109
Quadro 8 – Teses de Doutorado com o objeto ciclo de vida profissional de professores da Educação Superior	110
Quadro 9 – Artigos com o objeto ciclo de vida profissional de professores da Educação Superior.....	111
Quadro 10 – Teses sobre a vida profissional dos docentes da Educação Superior brasileira	126
Quadro 11 – Artigos sobre a vida profissional dos docentes da Educação Superior brasileira	127
Quadro 12 – Universidades estaduais brasileiras por Região Geográfica.....	138
Quadro 13 – Faculdades estaduais de Goiás em ordem cronológica de criação até 1991	156
Quadro 14 – As demais faculdades isoladas que foram agrupadas para constituir a UEG em 1999.....	157
Quadro 15 – Regiões de agrupamento dos 41 câmpus da UEG, em 39 municípios, a partir de 2014.....	176
Quadro 16 – Composição do Conselho Universitário da UEG a partir de seus Estatutos	177
Quadro 17 – Disciplinas ofertadas no 1º período do Curso de Pedagogia da UEG em 2020/1	190
Quadro 18 – Quantitativos de cargos de acordo com as classes	193
Quadro 19 – Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás em 2022.....	204

Quadro 20 – Categoria profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização.....	246
Quadro 21 – Descrição do sentimento no momento da carreira que foi respondido no questionário	253
Quadro 22 – Vivências na vida profissional	269
Quadro 23 – Trabalho e função docente – professor transformador, resistente/desistente	272

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Pedagogia ciência, curso e profissão	47
Figura 2 – Censo da Educação Superior brasileira de 2021	147
Figura 3 – Câmpus e Unidades Universitárias da UEG de acordo com as regiões do estado de Goiás	182
Figura 4 – Sexo dos entrevistados.....	228
Figura 5 – Escolaridade em nível de pós-graduação	238
Figura 6 – Formação dos docentes da Educação Superior em nível de pós-graduação	238
Figura 7 – Anos de docência	240
Figura 8 – Anos de docência na UEG.....	241
Figura 9 – Número de instituições em que os 116 docentes efetivos do Curso de Pedagogia trabalham	242
Figura 10 – Nuvem de palavras dos comentários sobre a associação ao sindicato.....	250
Figura 11 – Nuvem de palavras dos comentários nos questionários sobre ser professor na UEG.....	265
Figura 12 – Nuvem de palavras sobre os comentários dos entrevistados sobre ser professor na UEG.....	268
Figura 13 – Elementos e marcas da vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG	270
Figura 14 – Pequenos mundos do trabalho e da função docente na UEG.....	278
Figura 15 – A vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Docentes efetivos, temporários e outros vínculos e suas respectivas lotações	60
Tabela 2 – Cursos de Licenciatura por Faixa do Conceito Enade 2017 e Modalidade de Ensino	63
Tabela 3 – Número de docentes entrevistados	67
Tabela 4 – Quantidade de professores por escolas, tempo de experiência e porcentagem do total de 160 sujeitos	85
Tabela 5 – Trabalhos encontrados com os descritores utilizados para a busca nas 13 bases de dados	109
Tabela 6 – Trabalhos encontrados e separados pelas bases de dados pesquisadas	110
Tabela 7 – Oferta de Cursos de Licenciatura na UEG para o ano letivo de 2020/1	180
Tabela 8 – Faixa etária dos docentes de Pedagogia da UEG.....	229
Tabela 9 – Quantidade de professores e seus anos de carreira no magistério e na UEG.....	230
Tabela 10 – Cor autodeclarada dos docentes de Pedagogia da UEG.....	231
Tabela 11 – Número de docentes em exercício por sexo e cor/raça em Goiás e nas cidades da UEG em que os sujeitos entrevistados trabalham	235
Tabela 12 – Principais razões que os levaram a escolher a graduação	237
Tabela 13 – Em que etapa da vida profissional a formação continuada significativa	240
Tabela 14 – Renda Mensal	243
Tabela 15 – Frequência que eram solicitados a participar de atividades fora da jornada de trabalho	244
Tabela 16 – Associação ao sindicato	247
Tabela 17 – Prazer e desgaste profissional na docência	257
Tabela 18 – Anos de docência na UEG versus realização com o salário	275
Tabela 19 – Anos de docência na UEG versus desgaste com o salário	275
Tabela 20 - Identificação no momento da carreira.....	277

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ADUEG	Associação dos docentes da Universidade Estadual de Goiás
AI	Ato Institucional
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BCE	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BrasilAfroatitude	Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAR	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEE-GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CES	Câmara de Educação Superior
Cetic	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congresso Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CsA	Conselho Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás
CSP-Conlutas	Central Sindical e Popular Conlutas
CsU	Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DES	Docente de Ensino Superior
DGI	Diretoria de Gestão Integrada
Dinter	Doutorado Interinstitucional
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EDIPE	Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENADE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física de Goiás
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDPE	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORPROEXT	Fórum de Pró-Reitores de Extensão
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

FUEG	Fundação Universidade Estadual de Goiás
GEFOPI	Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GT	Grupos de Trabalho
IACA	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias
IACS	Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde
IACSA	Instituto Acadêmico de Sociais Aplicadas
IACT	Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas
IAEL	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciatura
IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBEPET	Instituto Brasileiro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IIDAC	Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania
INBIO	Instituto de Biologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPGO	Ministério Público de Goiás
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Niiexts	Núcleos ou Centros Interdisciplinares de Extensão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Programa de Estudante – Convênio de Graduação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para Universidades Públicas Estaduais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGSS	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PrE	Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PrG	Pró-reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
ProUni	Programa Universidade para Todos
PrP	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RED ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
ReLePe	Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão as Universidades Federais
RTI	Regime de Tempo Integral
RTIDP	Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e Pesquisa
RTP	Regime de Tempo Parcial
SAS	Sistema de Avaliação Seriada

SCIELO-CNPQ	Scientific Electronic Library Online
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEDI	Secretaria de Desenvolvimento e Inovação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Sinepe-GO	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no Estado de Goiás
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Luziânia
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UBC	Universidade do Brasil Central
UCG	Universidade Católica de Goiás
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UESTA	Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UnDF	Universidade do Distrito Federal
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra

UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UniEvangélica	Universidade Evangélica de Goiás
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITINS	Universidade do Tocantins
UnU	Unidade Universitária
UNV	Programa Voluntários das Nações Unidas
UPE	Universidade de Pernambuco
URCA	Universidade Regional do Cariri
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
WebQDA	Qualitative Data Analysis

SUMÁRIO

INICIANDO AS VIVÊNCIAS	24
Autorretrato	24
Verso, prosa e um papel de pão: memórias viventes	25
SEÇÃO 1 – POETIZANDO, PROSEIO E INICIO A PESQUISA	43
1.1 Questiono, justifico e problematizo	43
1.2 Problematizo e proseio o método e a metodologia da pesquisa	50
SEÇÃO 2 – PROSEAR O DEVIR: o objeto da pesquisa e o Estado da Arte	75
2.1 Prosear para compreender: o ciclo de vida profissional de professores	75
2.2 Prosear para compreender: o Estado da Arte	106
SEÇÃO 3 – PROSEAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E EM GOIÁS: história, carreira, docência e formação	132
3.1 Uma prosa sobre a Educação Superior no Brasil: entre perspectivas e realidades	132
3.2 A prosa chega em Goiás: a Educação Superior pública e gratuita	153
3.3 Mais dois dedos de prosa: a carreira e a profissionalização docente na UEG...	191
3.4 Uma prosa sobre formação de professores e docência universitária	208
SEÇÃO 4 – UMA PROSA PARA COMPREENDER O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	225
4.1 A prosa sobre o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG: profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização	227
4.2 A prosa sobre o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG: vivências na vida profissional	252
4.3 A prosa sobre o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG: trabalho e função docente – professor transformador, resistente/desistente	271
CONSIDERAÇÕES: prosa em constante devir	282
REFERÊNCIAS	286
ANEXO A – Tabela em idioma original (HUBERMAN, 1989, p. 7)	308
APÊNDICE A – Questionário da pesquisa	309
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	329
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista da pesquisa	330
APÊNDICE D – Narrativa do Prof. A	331
APÊNDICE E – Narrativa da Profa. B	362

APÊNDICE F – Narrativa do Prof. C.....	370
APÊNDICE G – Narrativa do Profa. D.....	396
APÊNDICE H – Narrativa do Profa. E.....	409
APÊNDICE I – Narrativa do Profa. F.....	427
APÊNDICE J – Narrativa do Profa. G.....	439
APÊNDICE K – Narrativa do Profa. H.....	457

INICIANDO AS VIVÊNCIAS

Autorretrato

Da Bonfim de terra enxada e pó
 Pés descalços em cascalho só
 Pamonha pequi tarde brejeira
 Memória rabisco na escola brincadeira

Caminho leitura conhecimento emoção
 Verso anverso escritora do papel de pão
 Amor ruptura letras o destino
 Sonho aventura acalento ao desatino

Asfalto de Sant' Ana sonho estirão
 Lua de Natal primeiro amor do coração
 Lua de Outono o amor segundo
 Sóis do mesmo céu infinitos do meu mundo

Lágrimas dores lutas qual titã
 Cizânias aflição pelas horas da manhã
 Mulher marido pai e mãe destemida
 Renascer fênix uma casa esquecida

Renovada no amor fortalecida naquela dor
 Casa acordada de alegria sol e flor
 Versos reversos chão da escola conquista
 Campos abertos palavra armada escrita

Tempo e memória espaço e história
 Identidade formação educação trajetória
 Trabalho resistência devir de construção
 Contra-hegemonia cultura, cultura transformação

Memória sol tempo flor verso da vida
 Memória da terra espaço do pó história conquista
 Espaço poesia trabalho Maria docente que sou
 Vir-a-ser todo dia história Maria formação em que estou

Verso, prosa e um papel de pão: memórias viventes

A vida não é a que cada um viveu, mas a que recorda e como a recorda para contá-la.

(MARQUÉZ, 2003)

Ao iniciar este texto, lembrei-me daquele autorretrato que iniciei em 2013 e ainda não havia concluído. Retomá-lo, lá em 2020, foi perceber muito de quem fui e, principalmente, de quem estou sendo; foi perceber os desafios e as possibilidades desse vir-a-ser. Percebi que a memória é constituição individual legitimada no contexto social, cuja concretude se dá quando é idealizada e, por consequência deixa de ser só nossa quando verbalizada ou escrita. Por isso, sempre falo de minhas memórias aos meus filhos e, para o registro histórico, escrevo-as aqui pois “tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória [...] tempo e espaço têm na memória sua salvação [...] são esteios das identidades. São suportes do ser no mundo” (DELGADO, 2011, p. 2; 6).

Reconstruir minhas memórias nos versos do autorretrato me fez compreender que é no movimento dialético das relações sociais que me constituo o sujeito histórico que sou e essas relações com suas múltiplas determinações, quando rememoradas, possibilitaram-me, poetizando e depois proseando, considerar seus ensinamentos.

“Vem Neida. Vem que vou te ensinar como escrever seu nome”.

“Pra quê Tõe!? Daqui a pouco ela já vai pra escola!”

“Quê que tem ela chegar lá sabendo escrever o nome dela?”

Minha mãe deu de ombros quando meu pai proferiu essa resposta ao questionamento dela sobre o porquê de me ensinar a escrever meu nome se eu aprenderia na escola dentro em pouco. Eu tinha uns 5 anos e, assim, acontecia em algumas tardes quando meu pai chegava em casa da roça ou da obra, tomava banho, jantava e me chamava para ensinar a escrever meu nome “ENEIDA”. Meu segundo nome, na verdade, porque o primeiro até então eu não conhecia. Meu pai falava com orgulho aos parentes e vizinhos que eu começara a ler e escrever antes mesmo de ir à escola. Com 6 anos incompletos eu aprendi a escrever algumas palavras e comecei também a ler umas cartilhas que meu pai levava para mim porque ele dizia que era muito importante para mim e, com o passar dos anos, percebi o quanto aquilo era realmente importante. *Aprendia a contra-hegemonia.*

E assim foi minha infância em Silvânia, a antiga Bonfim, no interior do estado de Goiás (uns 80 quilômetros da capital Goiânia) onde nasci e brinquei muito, num tempo em que travessuras nas ruas empoeiradas até tarde da noite era o mundo mágico das crianças. Cresci ouvindo meus pais, irmãos, amigos e parentes me chamarem de Eneida (Neida para muitos) porque era assim que minha mãe me chamava, afinal era o nome que ela tinha escolhido. O primeiro – Maria – era o nome da minha avó paterna que foi quem o escolheu para mim; vinha daí a implicância, posto que, segundo minha mãe, não foi um pedido e sim uma imposição cultural da família. Assim, eu me apresentava a todas as pessoas pela identificação que minha mãe gostava e desse “Maria” só comecei a gostar e usar depois dos 26 anos de idade, quando ingressei como professora na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Silvânia, em fevereiro de 2003. É interessante pensar que, durante 26 anos da minha vida, se alguém me chamasse por “Maria” eu não respondia porque nem me lembrava que aquela pessoa era eu. Meu processo de identificação pessoal se deu junto com minha identificação profissional na educação superior, posto que somente a partir daquele momento eu me tornei Maria Eneida, a professora Maria Eneida, com um orgulho antes inexistente. *Aprendia o devir.*

Voltando um pouco mais no tempo: estudei todo o ensino fundamental na escola de freiras salesianas da cidade que, por convênio com o Estado, contava com professores e currículo da rede pública. Aquela escola era o meu sonho objetivado. O problema (tempos depois soube que não era bem um problema) é que eu era muito questionadora e não me satisfazia com qualquer tipo de resposta, o que não deixava as professoras muito contentes. Até nas aulas da Escola Dominical, quando eu tinha uns 10 anos de idade, a Irmã Francisca (alta, magra, ruiva de cabelos bem curtos, sardenta, muito enérgica, usava sempre hábito branco ou bege, sem o véu que cobre os cabelos, e sandálias de couro) ficava irritada e não se conformava com tantos questionamentos meus. Algumas das perguntas desencadearam cenas das quais nunca me esqueço: ela falava sobre a Santíssima Trindade como um “mistério de Deus” e eu perguntei o porquê. Mas eu realmente queria entender o motivo de aquilo ser um mistério; por que não conseguiam explicar o fenômeno do trio Pai, Filho e Espírito Santo? Ela respondeu que havia coisas que não nos era permitido compreender; só que não era esse tipo de resposta que me satisfazia; de jeito nenhum! *Aprendia a pseudoconcreticidade*

Na aula seguinte, inicialmente, o assunto girou em torno da minha pergunta da semana anterior e eu fiquei calada (minha mãe me fez prometer que ficaria calada porque a Irmã Francisca havia reclamado com ela que eu atrapalhava muito as aulas; objeções essas que ocorreram mais de uma dúzia de vezes) mas quando ela falou que Deus castigava se seus filhos o ofendessem ou cometessem pecados – e listou alguns pecados que, segundo ela, eu cometia

nas aulas, o que foi uma estratégia pedagógica e inocente de fazer calar minha curiosidade – eu não me contive. Nesse dia, ela se exaltou e depois ficou sem resposta quando eu questionei a misericórdia, a bondade e a justiça infinitas de Deus, uma vez que ele castigava tanto seus filhos quando erravam, fazendo-os ficar doentes, aleijados, perder tudo que tinham (foram seus exemplos de castigo); e se isso era ser justo e ser misericordioso. Ela até tentou me responder e argumentou o quanto pôde, mas não conseguiu me convencer. *Aprendia a alienação.*

Depois desse dia, não apareci mais nas aulas da Escola Dominical (ia à missa de manhã, mas comecei a frequentar o coral da Irmã Inês) e encontrava a Irmã Francisca somente nas aulas de ciências que ela ministrava para minha turma do 6º ano. Nessas aulas, eu também questionava, mas as explicações científicas do próprio livro didático fundamentavam as respostas da religiosa. Com as outras professoras, principalmente com a de Língua Portuguesa, não era muito diferente, principalmente nas atividades de interpretação de texto, nas quais eu sempre tinha uma visão diferente do livro da professora. Por consequência, ela me colocava como sua assistente com muitas atribuições que me tiravam o tempo de questionar as respostas do livro. Com isso, para mim, eu me tornava a “professora” e o que era para ser castigo, transformava-se na realização de um sonho. Tanto era que uma das minhas brincadeiras preferidas era “dar aulas” no corredor externo de minha casa para meus irmãos, primas e amigos, com uma lousa de giz e uma mesa “de professora”. Faltavam as carteiras, mas improvisávamos usando o colo na hora das atividades. *Aprendia a objetivação.*

Quando fui para o ensino médio, optei por me matricular em duas escolas: uma que ofertava o chamado curso científico, de manhã – que preparava os alunos para o vestibular – e outra em que iniciei o magistério, à noite. Por ter que ajudar meus pais no mercado, à tarde, como operadora de caixa (meu pai que trabalhava na roça, aprendeu a profissão de pedreiro e, alguns anos depois, iniciou a sociedade em um bar com seu irmão mais velho que, logo em seguida, vendeu sua parte para meu pai que preferiu também vender e comprar um supermercado no qual trabalhamos por mais de 10 anos) tive que deixar um dos cursos, e optei por continuar no científico porque queria fazer faculdade. No início, o ensino médio foi ruim e meio traumatizante. Eu era muito magra e alta (isso em comparação com meus colegas) e alguns alunos faziam chacota com a minha cara. Só que tudo melhorou quando descobriram que eu tinha muita facilidade com língua portuguesa, coisa que quase todos os meus colegas não tinham. Então, saí da marginalidade para a centralidade da turma e da escola quando comecei a me destacar nas aulas de português e literatura e, ainda mais, quando comecei a declamar poesias nos festivais de arte da escola. *Aprendia a essência.*

Durante os três anos do ensino médio, minha rotina era ir para a escola de manhã, trabalhar no caixa do mercado à tarde e fazer os deveres de casa à noite. Quando o movimento do mercado estava menor, eu rabiscava alguns versos em guardanapos e folhas avulsas de caderno, mas minha base preferida era o papel de pão. Nessa época, os pães eram vendidos e enrolados em um papel parecido com o que conhecemos hoje como papel *Kraft*, só que mais fino e com cores diferentes. Era meu preferido porque o lápis e a caneta deslizavam perfeitamente na hora da escrita fazendo com que a letra ficasse mais bonita. Eu escrevia poemas e desenhava bastante; contudo, as escritas eram guardadas ou rasgadas porque eu não tinha coragem de mostrar a ninguém. Praticamente todos os dias eu escrevia; aquilo era muito mágico e, embora muitos desses papéis tenham se perdido, ficaram as doces lembranças dos versos e dos momentos em que eram escritos. *Aprendia a realidade.*

Passei muito bem por todas as disciplinas do ensino médio e me formei em 1994, aos 17 anos de idade. Eu queria fazer faculdade, mas muitas coisas aconteceram que me impediram de iniciar uma graduação. Uma delas foi o divórcio dos meus pais que, por consequência, nos obrigou a mudar de cidade e as dificuldades financeiras nos fizeram mudar para outra. Depois de alguns meses, voltamos para Silvânia com algumas dívidas e mais dificuldades financeiras que me compeliram a trabalhar em vez de estudar (na época, a universidade pública mais próxima ficava em Anápolis e eu teria que me mudar o que estava fora de questão). Conjuntamente, meu namorado à época – que também foi com quem me casei e tive dois filhos – não admitia que eu estudasse porque julgava algo desnecessário para a vida de uma mulher. Diante dos empecilhos e necessidades, protelei os estudos e consegui um emprego como operadora de caixa em outro supermercado (também nesse supermercado, eu escrevia meus versos no papel de pão que eu levava para casa e queimava para que ninguém os visse; eram meu desabafo), visto que meu pai havia vendido o dele por ocasião do divórcio e, nesse emprego, fiquei de 1995 a 1997. No último ano nesse emprego, eu conciliava o trabalho à tarde e à noite com os estudos universitários na parte da manhã. *Aprendia a luta de classes.*

Em meados de junho de 1996, fiquei muito inquieta para voltar a estudar porque não aguentava mais aquela vida de somente trabalhar e não ter perspectiva de maiores mudanças. Eu sentia falta daquele ambiente de estudos, sentia falta dos conhecimentos e queria fazer um curso superior, queria me formar professora. Naquele mesmo período, um grupo de universitários conseguiu, junto à prefeitura local, um ônibus para o transporte de alunos para faculdades e universidades em Anápolis e Goiânia no período noturno, pois o transporte privado que pagavam estava constantemente estragado e os prejuízos acadêmicos só aumentava. Quando uma amiga e eu soubemos disso e já com o objetivo de fazer o vestibular daquele ano,

inscrevemo-nos para utilizar o transporte público no ano seguinte, claro se fôssemos aprovadas. Foi uma briga enorme porque meu namorado não aceitava que eu estudasse, ainda mais viajando para Anápolis todos os dias. Resultado: terminamos, porque escolhi a faculdade. A partir de então, de junho de 1996 até o final do ano, fiz algumas aulas particulares de física, matemática e inglês e prestei o vestibular junto com minha amiga na Universidade Estadual de Goiás – UEG, em Anápolis, eu para o curso de Letras Português/Inglês e minha amiga, Biologia, e nossas aulas seriam no período matutino – para mim tinha que ser porque à tarde e à noite eu continuava trabalhando no caixa do supermercado. Para nossa surpresa, o número de aprovados para cursos matutinos em Anápolis (tanto na UEG quanto em outras privadas) naquele ano foi muito grande e a prefeitura que disponibilizara dois ônibus para o período noturno também o fez para o matutino, inicialmente com um veículo. E foi assim que, em 1997, tornei-me universitária, viajando 70 quilômetros todos os dias de Silvânia para Anápolis, com saída às 5:30 da manhã e retorno às 12:30. *Aprendia a resistência.*

Quando iniciei o curso, parecia que estava entrando em outro universo, ambiente pelo qual ansiava há mais de dois anos. Os laços de amizade e companheirismo foram criados, os conhecimentos foram construídos e o curso foi fazendo parte da minha vida de tal forma que um dia disse à minha melhor amiga da turma que eu ainda seria professora naquela universidade. Ela riu muito, porque achou engraçada uma menina do interior, recém-chegada na educação superior e já dizendo que ali seria professora. A surpresa dela não foi maior do que a de muitas colegas quando souberam que eu ingressara como docente na UEG em 2003, em regime de contratação temporária, e em 2004, como efetiva pela aprovação em concurso público, exatamente 4 anos após o término da graduação. *Aprendia a síntese.*

Contudo, meu ingresso na educação aconteceu um pouco antes, em 2001, quando ministrei aulas de língua portuguesa e inglesa na educação básica, mais especificamente, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio. Porém, o primeiro contato com a sala de aula se deu no ano 2000, com o estágio obrigatório e foi na etapa da observação que conheci a professora Ivone, um anjo em minha vida que me ensinou muito sobre a profissão docente. Seus ensinamentos – que vinham em doces e sábias conversas nos momentos que precediam as aulas, durante estas e também depois – indicavam as melhores estratégias e metodologias para estudar e planejar aulas e atividades; para me comportar em sala de aula e até na sala dos professores; e lidar com os alunos para conquistar sua confiança antes de querer ensiná-los; além de sempre falar da importância das lutas sindicalizadas em prol da educação pública gratuita e para todos. Enfim, aprendi coisas que a universidade ainda não havia me ensinado e

que eu realmente precisava aprender naquele momento da minha vida acadêmica que valeriam para toda minha vida profissional e pessoal. *Aprendia a consciência em si.*

Ivone era professora de língua portuguesa e literatura nos ensinamentos fundamental e médio e uma apaixonada por poesias e contos, e suas aulas sempre eram iniciadas com a declamação de um poema, a leitura ou contação de uma história. Dessa forma, aprendi a lecionar e quando ela me recebeu em suas aulas para o cumprimento da etapa da semirregência e da regência, principalmente, era na doce e forte Maria Ivone que eu me inspirava e era de suas aulas que me lembrava todos os dias ao preparar as minhas. Eu amava planejar aulas e atividades com textos poéticos (tanto quanto escrever meus versos no caderninho que substituiu o papel de pão) e fazer leituras para os alunos ao estilo contação de histórias no início de cada aula. Seus ensinamentos me valeram também para o estágio de língua inglesa e, quando falei isso, ela riu muito e disse que eu é quem a estava ensinando a ver a profissão docente com os olhos criteriosos da formação. Assim, de forma leve e academicamente metódica, concluí o estágio obrigatório e formalizei os relatórios com a aprovação de Ivone para cada aula e atividade desenvolvida. Também de forma leve e prazerosa, continuamos nossas prosas com um toque de afeto e profissionalismo que só ela sabia dar, tanto que mantivemos a amizade que fora fortalecida quando nos tornamos colegas de profissão, em 2003, na educação superior e, em 2004, na educação básica. *Aprendia a dialética.*

Muitas outras amizades surgiram e foram fortalecidas ao longo da graduação, uma vez que, na estrada de Silvânia para Sant'Ana¹ ficávamos mais de 3 horas juntos todos os dias de segunda a sábado, conversando, rindo e estudando, período esse em que aprendi muito sobre amor, companheirismo, solidariedade. Tínhamos um motorista que nos ajudava e defendia a todo custo a continuidade daquela rota que, na mudança de gestão municipal, correu o risco de não mais existir. Antes que isso acontecesse, algumas ações foram empreendidas e uma delas foi passarmos a contribuir com um valor simbólico mensalmente para o nosso amigo motorista, visto a diária que pagavam a ele não ser mais paga ter sido a desculpa usada para que a linha deixasse de existir. Não obstante sermos menos de 15 alunos no ano em que minha amiga e eu nos formamos, conseguimos reverter a extinção da linha e ainda atender alunos interessados em cursinhos pré-vestibulares e outros cursos. Nessas pequenas lutas diárias, meus amigos e eu conseguimos concluir a graduação, novos acadêmicos puderam iniciar e outros dar

¹Sant'Ana ou Santana faz referência à cidade de Anápolis, cuja história revela ter surgido inicialmente com o nome de Freguesia de Santana das Antas, depois Vila de Santana pela aglomeração de casas em volta da capela de Nossa Senhora de Sant'Ana, construída em 1871, nas proximidades do Rio das Antas. A capela existe até hoje com o nome de Matriz de Sant'Ana, no centro da cidade de Anápolis. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/anapolis/historia-da-cidade>. Acesso em: 21 abr. 2018.

continuidade aos seus cursos, tanto em Anápolis quanto em Goiânia. *Aprendia sobre coletividade.*

Antes de me formar, casei-me (com aquele namorado que não queria que eu estudasse, mas que depois se arrependeu) em julho de 1999 e, em meio a grandes dificuldades conjugais nasceu meu primogênito Artur, em dezembro de 1999, que chegou para alegrar meu coração, encher meus dias de alegria e esperança e me fazer mais humana. Logo após a graduação, em julho de 2001, iniciei um curso de especialização lato sensu (porque queria lecionar na Educação Superior) em Língua Inglesa na Associação Educativa Evangélica de Anápolis (hoje Universidade Evangélica de Goiás – UniEvangélica), cujas aulas aconteceram em módulos até janeiro de 2004, visto estudarmos nos períodos de férias escolares. Durante esse curso, em maio de 2002, nasceu meu segundo filho, João Felipe, que completou o infinito do meu mundo que agora tinha forma e cores definidas. *Aprendia o vir-a-ser.*

Também em 2001, no início do semestre letivo, comecei a lecionar em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, na qual permaneci por 2 anos quando venceu o contrato temporário com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC. Durante esse tempo, conheci muitos companheiros que também acreditavam na educação pública e lutavam por melhores condições de trabalho e por políticas públicas de acesso e permanência na escola. Juntamente com esses companheiros, organizamos uma caravana (com apoio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – SINTEGO) para uma manifestação que aconteceu na Praça Cívica, em Goiânia, e que culminou na greve de 2002; greve essa que trouxe algumas conquistas importantes para a educação pública do estado, dentre elas o princípio de um plano de carreira para os professores e a realização de concurso público que há anos não acontecia. Foi justamente nesse concurso que fui aprovada e pude voltar à escola, onde pouco tempo antes tinha sido intimidada pelo diretor por ser temporária e mesmo assim ter participado do movimento grevista. *Aprendia a resistência.*

Antes dessa aprovação, quando venceu meu contrato temporário e tive que deixar a escola, fiquei em uma situação muito difícil porque tinha dois filhos para criar e um marido que ficava meses viajando em um caminhão. Assim, em janeiro de 2003, enquanto esperava o período legal de um ano de afastamento para retornar à escola com um novo contrato – e antes de saber que teria o concurso público naquele ano – comecei a trabalhar no mercado que meu pai tinha comprado alguns anos antes para reiniciar sua vida de comerciante (período em que retomei meus escritos no papel de pão que já não era mais para embrulhar o pão, mas que era meu céu e meu chão). *Aprendia a contradição.*

No início de fevereiro de 2003, Carolina, uma professora que conheci no movimento grevista, indicou-me para trabalhar na escola de inglês da cidade, pois a proprietária logo entraria de licença maternidade. Iniciei nessa escola ainda em fevereiro, mesmo não deixando de imediato o trabalho com meu pai e, como a dona gostou do meu trabalho, fui indicada por ela para lecionar Inglês Instrumental no recém-inaugurado curso de Licenciatura em Informática da UEG de Silvânia, processo seletivo no qual fui aprovada. Por conta disso, no início de março, saí do supermercado, desligamento esse corroborado pela proposta da dona da escola de me vender o estabelecimento com todos os bens e matrículas para que eu pagasse com o rendimento da própria escola, visto que, de qualquer forma, ela teria que fechar por ter que retornar a Goiânia por força da transferência de seu esposo para lá e o que ela menos queria era prejudicar os alunos com o encerramento dos contratos antes do final do semestre. Foi assim que iniciei um novo e desafiante ciclo profissional: empresária e, com as disciplinas Inglês Instrumental na Licenciatura em Informática e Comunicação e Escrita Empresarial no curso de Administração, como professora universitária. Na UEG, com medos e incertezas por conta da falta de experiência, encontrei amparo e acolhimento com a grande amiga e mestra Maria Ivone que, mais uma vez foi meu suporte e direcionamento em uma fase tão importante da minha vida profissional que era, acima de tudo, a realização de um sonho iniciado lá na graduação. *Aprendia sobre ser professora.*

No final do ano de 2003, foram abertos os concursos públicos da Secretaria de Educação de Goiás e também da UEG, nos quais fui aprovada – um projeto que há muito foi planejado para que, caso me separasse do pai dos meus filhos (o que era iminente), não ocorresse como quando fui dispensada pelo fim do contrato temporário; afinal, eu tinha duas crianças para sustentar e precisava de estabilidade profissional. Tomei posse, primeiramente, na SEDUC, em janeiro de 2004, assumindo aulas de português e inglês em duas escolas de ensino fundamental e médio, e em maio de 2004, entrei em exercício também na UEG (uma vez que esse concurso teve duas etapas a mais que aquele) e fui lotada na unidade universitária da cidade de Iporá, localizada na região oeste do estado, a 216 quilômetros de Goiânia. Entre esses dois atos administrativos, mais especificamente no mês de março, aconteceu minha separação, um momento traumático em uma madrugada violenta quando rezei para que o dia clareasse logo para que meus filhos e eu saíssemos daquela situação aterrorizante. E saímos. *Aprendia a singularidade e a totalidade.*

Após esse fato, e tendo em vista que viajava todas as quintas-feiras para ministrar aulas na UEG e voltava aos sábados pela manhã, prática essa que se tornou inviável devido à rotina semanal também na educação básica em Silvânia, mudei-me com meus filhos e minha mãe (que

passou a morar comigo assim que me separei) para Iporá. Desta feita, precisei pedir exoneração da SEDUC porque não tinha como ser transferida para outra cidade por conta do estágio probatório e outras questões administrativas, bem como sublocar a escola de Inglês que havia acabado de comprar. Contudo, morei em Iporá somente um mês e meio, pois minha mãe foi diagnosticada com leucemia e precisava iniciar o tratamento em Goiânia com urgência. Assim, solicitei licença da universidade para acompanhá-la, uma vez que as sessões de quimioterapia e as demais terapêuticas requeriam estivéssemos no hospital diariamente, o que nos obrigou a morar na capital. Depois de alguns meses de tratamento e minha mãe mais fortalecida, voltamos para Silvânia e eu fui transferida para a unidade da UEG de lá, para novamente lecionar nos cursos de Licenciatura em Informática e Administração por 6 anos. *Aprendia as múltiplas determinações.*

No planejamento das atividades docentes na UEG – embora consciente de que esse nível da educação tem como princípio orientador do trabalho docente a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão – a inexperiência com a pesquisa aliada à falta de suporte e estrutura da própria universidade (até então especialistas não tinham nenhum incentivo para desenvolver pesquisa) fez com que meu foco se mantivesse nos projetos de extensão e de ensino. Dentre tais projetos, embora eu ainda não conseguisse contribuir para a tridimensionalidade da educação superior e nem perceber a concepção teórico-política subjacente à extensão universitária e à opção por esta, três ações extensionistas marcaram minha vida profissional na UEG de Silvânia que hoje concebo como a gênese da compreensão de que o trabalho docente não pode se limitar à dimensão formativa do ensino: i) “A Educação no Trânsito Começa Cedo”, desenvolvido de fevereiro a dezembro de 2007, propunha aos alunos dos cursos de Administração e Licenciatura em Informática a gestão, a implantação e a orientação de atividades informatizadas de educação para o trânsito a crianças da Escola Municipal Geraldo Napoleão de Souza; ii) “Crescer Feliz”, de agosto de 2008 a abril de 2009, aproximou os acadêmicos de diferentes semestres do curso de Administração também das crianças da Escola Municipal Geraldo Napoleão de Souza com atividades que apoiavam os projetos extracurriculares da escola e envolviam a gestão do tempo, do espaço e o gerenciamento de conflitos, temas vinculados ao curso de graduação; e iii) “Educação Digital para Todos”, executado de agosto de 2008 a dezembro de 2009, com acadêmicos de Licenciatura em Informática que, enquanto projeto de extensão se caracterizava por um curso de informática básica a crianças, jovens e adultos. Ainda como atuação junto à extensão na UEG de Silvânia, fui Coordenadora Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis de janeiro de 2007 a março de 2009 e, por conta desse cargo de gestão, assumi também a Coordenação Local do Projeto Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM

Universidades, desenvolvido pela UEG em cooperação com o Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania – IIDAC e o Programa Voluntários das Nações Unidas – UNV, que seria de agosto de 2008 a dezembro de 2009. *Aprendia o ser social.*

Uma vez que, em outubro de 2008 aconteceu o processo eleitoral de composição de lista tríplice para reitor da UEG e eu apoiei abertamente o candidato da oposição, não pude mais continuar na coordenação do Projeto ODM Universidades e, menos ainda, na coordenação adjunta de extensão por questões políticas do então diretor da unidade. Em 2009, tive dificuldades até de compor minha carga horária de ensino ao ponto de ter que solicitar à Gerência de Gestão de Pessoas, na pessoa da solícita coordenadora à época que, em período posterior ao calendário para tal solicitação, autorizou a alteração de carga horária anual de 40 para 20 horas semanais. No mesmo ano, em outubro de 2009, quando da eleição que comporia lista tríplice para diretor de unidade universitária, apoiei uma grande colega e amiga em quem confiava para a função por sua excelente atuação como coordenadora de curso e, não bastasse o enfrentamento durante todo ano pela eleição anterior, tive mais dificuldades a partir de 2010 com a recém-eleita diretora, em quem eu não havia votado. O trabalho docente foi muito comprometido nas instâncias pedagógica e administrativa, pois, pelo fato de ter me mudado para Brasília naquele ano e, em algumas ocasiões terem acontecido imprevistos na estrada que me atrasaram ou me impediram de comparecer às aulas, houve intransigência da gestão com as propostas de reposição de aulas ou outras alternativas de resolução de conflitos. A situação ficou ainda mais complexa quando solicitei transferência para a UEG de Luziânia, visto que já residia no Distrito Federal e meu filho caçula estava em tratamento de saúde em clínica especializada de Brasília. *Aprendia a hegemonia.*

À UEG de Luziânia, cheguei em agosto de 2011, após uma desgastante ação administrativa que me concedeu o direito à transferência, uma vez que a legislação me resguardava o direito à remoção a pedido por motivo de saúde do meu filho, cujo médico foi o que, finalmente, diagnosticou a doença e conseguiu uma terapêutica adequada que o curasse. Uma vez recém-chegada, permaneci até julho de 2012 sem pleitear cargos de gestão e sem apresentação de projetos, até mesmo porque havia assumido uma carga horária de apenas 20 horas semanais por imposição de minha conflituosa remoção e de outro compromisso de trabalho, vinculado à UEG, mas fora da unidade universitária, assumido anteriormente por conta da impositiva redução de carga horária. *Aprendia mais sobre resistência.*

Em março de 2012, fui eleita pelos meus pares, para a representação docente no Conselho Universitário da UEG, cujo mandato foi de abril de 2012 a abril de 2013. Concomitantemente à essa função, a partir de agosto de 2012, assumi a Coordenação Adjunta

de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis na qual permaneci até maio de 2013 e, nesse período, desenvolvi alguns projetos sem registro oficial, incumbindo-me apenas de reestruturar a coordenação e alinhar os projetos existentes à nova proposta da universidade de registro e elaboração de relatórios no sistema eletrônico. O planejamento era trabalhar com projetos de pesquisa e de extensão a partir de 2013, contudo, em maio, fui eleita pela Congregação para assumir a direção interina da unidade até dezembro do mesmo ano quando aconteceria o processo eleitoral do qual decidi participar e fui eleita para o quadriênio 2014-2017. Nesse período, devido às atribuições da função pedagógico-administrativa, não consegui desenvolver os projetos planejados anteriormente, continuando no curso de Pedagogia somente com uma disciplina de 04 créditos por semestre e a orientação de um ou dois alunos de Trabalho de Conclusão de Curso. *Aprendia a contradição.*

Na UEG, sempre ministrei disciplinas vinculadas à minha área de formação e de concurso para alguns cursos, mas minha vida profissional e até pessoal mudou completamente quando, em Luziânia, comecei a ministrar disciplinas para o curso de Pedagogia. Minha primeira experiência nesse curso foi em 2012 com a disciplina Bases Linguísticas da Alfabetização que estava vinculada à minha área de formação, mas possuía um escopo pedagógico e formativo completamente diferentes e isso me fascinava e me fazia querer estudar mais e retornar todas as semanas para uma nova experiência porque eu também estava em genuíno processo formativo. Pensei que deveria ter feito Pedagogia e eu faria essa segunda graduação, mas meus caminhos foram outros bem diferentes e a direção da unidade não permitia tempo para tal empreitada. Decidi, então, que faria mestrado em educação, processo seletivo que fiz em 2012, mas no qual não fui aprovada o que me fez descobrir que precisava estudar muito mais. Diante disso, com um planejamento de estudos de um ano, tentei a seleção novamente e fui aprovada. *Aprendia a abstração.*

Por conseguinte, em 2014, ingressei no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, tornando-me mestra em 2016. Foi um percurso de grandes descobertas desde o término da graduação e da especialização – passando pela descoberta de querer ser pedagoga – até o ingresso no *stricto sensu*. Foi como se descortinasse à minha frente um mundo totalmente diverso daquele que conhecia: a pesquisa e os estudos de grandes filósofos e cientistas da educação me fizeram compreender a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, e desejar mais que tudo pesquisar a educação, especificamente a formação e o trabalho docente no curso de Pedagogia da UEG, espaço em cujas relações estava se constituindo minha subjetividade, tornando-me cada dia mais humana. Contudo, devido à linha de pesquisa em que estava no mestrado – Linguagem e

Práticas Sociais – e ao fato de a orientadora optar pelo método fenomenológico (da redução – coisas que ficaram mais claras durante o processo da pesquisa), investiguei o objeto a que me propus quando da entrada no Programa, e o movimento dialético e contraditório que ficou desconsiderado nas relações sócio-históricas desse objeto ratificou que eu deveria fazer doutorado em educação e pesquisar a formação de professores. *Aprendia mais sobre o ser professora.*

Na busca por conhecimentos que auxiliassem a compreensão de algumas dificuldades dos alunos da graduação aos quais lecionava, e a partir das algumas leituras – principalmente de Marx, Gramsci e Freire, ainda que carentes de sínteses – sobre a educação, em especial no que tange aos aspectos políticos e de formação omnilateral, apreendi que o trabalho docente é responsável pela formação científica, mas também humana do aluno para despertar processos de revolução pela iniciativa subjetiva individual. A universidade, embora historicamente hegemônica, pode ser o espaço de superação da lógica racionalista instrumental para a constituição de sujeitos epistemológicos e também políticos que sejam o coletivo e não o individual. *Aprendia a revolução.*

Com esse conhecimento construído e que me construía a cada dia, bem como com o aporte epistemológico da linha de pesquisa e do objeto “práticas de leitura e escrita para o multiletramento”, fui à campo investigar a maior escola pública de ensino médio da cidade de Luziânia em quantidade de alunos e que era, enquanto critério metodológico, a instituição – em um universo de 27 escolas públicas do município que ofertavam essa etapa da educação básica – cujos egressos representavam 35% dos acadêmicos matriculados na UEG local à época, enquanto as demais escolas decresciam a representatividade de 17% a 0.5%. No chão da escola, vivenciando o dia a dia de professores e alunos e, concomitantemente, aprofundando leituras sobre a educação, aumentou meu interesse em investigar a formação de professores, em especial daqueles que estavam sendo formados para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, visto ser esta uma etapa anterior que interfere diretamente no ensino médio, o lócus que eu pesquisava. Uma vez que meu objeto não era esse, deixei que tanto a investigação empírica quanto o aprofundamento epistemológico e metodológico acontecessem no doutorado. Esse era o próximo passo. *Aprendia a dialética da prática educativa.*

Após a conclusão do mestrado, continuei com muitos questionamentos sobre a formação de professores que se refletiam em minha atuação profissional e me impulsionavam para a pesquisa no campo da educação. Com isso, no início de 2017, consegui o que há muito buscava: implementar na unidade universitária da UEG de Luziânia as atividades do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOP, um grupo coordenado pela

professora Dra. Andréa Kochhann que articula, em espaços físicos e virtuais diferentes, os estudos e pesquisas sobre a formação docente. O GEFOPi me possibilitou perceber a formação de professores como objeto concreto, cuja essência é compreensível à luz do materialismo histórico dialético e, sob a perspectiva da epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2018), se constrói e se modifica no movimento social e histórico. Encontrei, neste espaço de produção de conhecimentos, respostas para diversas inquietações e, a partir de então, reconheci-me sujeito lacunar e político. Foi a redescoberta do sol e do papel de pão. *Aprendia a iniciativa subjetiva individual.*

A partir dos estudos empreendidos e da compreensão da necessidade de materialização da tríade ensino, pesquisa e extensão enquanto princípio formativo da universidade, consegui a aprovação de um projeto de pesquisa pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PrP da UEG intitulado “Atividades de ensino, pesquisa e extensão: um estudo do letramento na formação de professores da Universidade Estadual de Goiás” que foi realizado em 2017 e para o qual pude contar com quatro alunos voluntários de Iniciação Científica – IC. Com o desenvolvimento desse projeto, escrevemos artigos, publicamos e participamos de diversos eventos regionais, nacionais e internacionais, enquanto marcas do campo da pesquisa; realizamos oficinas, minicursos, mesas de debate, rodas de conversa, evidenciando o campo da extensão; os alunos de IC elaboraram e concluíram seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC que circunscrevem tanto o campo do ensino quanto da pesquisa. Com essa investigação, materializamos praxicamente a indissociabilidade que tanto almejei um dia alcançar por acreditar que uma universidade pública somente se constitui como tal a partir dessa concepção que nos conduz a um trabalho coletivo como princípio da construção do conhecimento epistemológico, metodológico e técnico (SEVERINO, 2007). *Aprendia o ser docente na universidade.*

Os estudos empreendidos no GEFOPi possibilitaram meu ingresso, na condição de membro da comunidade externa, em outra congregação científica, na Universidade de Brasília, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe em 2017, bem como a admissão como aluna especial na disciplina Profissão Docente: gênese e desenvolvimento, ministrada pela professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz no Programa de Pós-graduação em Educação também da UnB, em 2018. Os conhecimentos construídos no GEFOPi, no GEPFAPe e na disciplina da pós-graduação viabilizaram o aperfeiçoamento do meu projeto de pesquisa com o qual fui aprovada no doutorado em Educação da UnB e, para além, a ressignificação do trabalho docente enquanto princípio formativo – *que eu aprendia na materialidade do processo.*

Anteriormente ao ingresso no doutorado e como atividades importantes para meu processo formativo tanto quanto para o trabalho docente na universidade, cabe pontuar que foram aprovados e executados três outros projetos de pesquisa e um de extensão sob minha coordenação e vinculados ao GEFOPi e que, juntos, possibilitaram o trabalho coletivo de dez alunos de Pedagogia e cerca de quinze professores da rede pública municipal de Luziânia e da UEG. O projeto de pesquisa “Os ciclos de carreira docente: reflexões sobre a profissão docente em Luziânia, Goiás”, realizado em 2018 e 2019 – que investigou, à luz do Materialismo Histórico-dialético, a vida profissional de professores efetivos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Luziânia – SMEL, principalmente a partir dos estudos de Huberman (2000) e Marcelo Garcia (1999) – contou com duas bolsistas voluntárias de IC e uma colaboradora, sendo que as três construíram o TC com base nos seus planos de trabalho e nos dados da pesquisa; produziram artigos científicos para eventos nacionais e internacionais; e realizaram atividades de extensão com a temática. *Aprendia a formação coletiva.*

Outra pesquisa, intitulada “Formação e atuação do pedagogo: discussões à luz do estado da arte e do currículo”, empreendida em 2018 – que investigou, também com base no Materialismo Histórico-dialético, a percepção de docentes (por meio de entrevistas semiestruturadas) e discentes (por meio de questionários mistos) do curso de Pedagogia da UEG de Luziânia sobre a formação e a atuação do pedagogo, bem como analisou trabalhos publicados nos anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO sobre a temática; e os documentos: Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, 2006a); Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Projeto Pedagógico Institucional – PPI; e Projeto Pedagógico de Curso – PPC da Pedagogia de Luziânia – contou com uma acadêmica voluntária e três professoras colaboradoras, uma da UEG e duas da SMEL. A acadêmica construiu seu TCC a partir do plano de trabalho e, juntamente com as professoras colaboradoras, escreveu artigos para eventos durante a pesquisa e realizou ações extensionistas vinculadas ao seu objeto. *Aprendia a totalidade da formação de professores pela tríade ensino-pesquisa-extensão.*

O terceiro projeto de pesquisa foi o “ENFORMA – Encontro de formação de professores como possibilidade de formação inicial e continuada”, executado em 2018 – que investigou, com base no Materialismo Histórico-dialético, as possibilidades e os entraves da formação continuada dos professores da SMEL e da formação inicial dos acadêmicos membros do GEFOPi por meio do ENFORMA, um projeto de extensão realizado na UEG em 2017 e 2018

– contou com uma bolsista voluntária de IC e mais duas professoras colaboradoras, uma da UEG e outra da SMEL. A bolsista voluntária produziu seu TC a partir de um recorte da pesquisa caracterizado em seu plano de trabalho, além de ter escrito artigos para eventos com as professoras colaboradoras e participado ativamente do projeto de extensão ENFORMA. *Aprendia a concreticidade.*

Esse projeto de extensão teve início em 2017 e era aberto tanto aos professores da rede municipal quanto estadual de Luziânia, quanto aos docentes e discentes da UEG e à comunidade externa. Os encontros aconteciam uma vez ao mês e em dois turnos, matutino e vespertino, para atender, em especial, os professores da SMEL que estavam em sala de aula e tinham o contraturno para planejamento pedagógico e cursos de formação. O ENFORMA se caracterizava como um projeto extensionista que acontecia durante todo o ano e que culminava nos encontros formativos mensais, sendo que tudo era planejado, organizado e executado pelos acadêmicos e acadêmicas do curso de Pedagogia da UEG de Luziânia, membros do GEFOP, sob minha coordenação e também da professora Dr. Andréa Kochhann. Por ser um projeto processual e orgânico que abarcava uma série de ações ao longo do ano – três encontros presenciais por semestre com 4h/aula cada, postagens na rede social *Facebook* das atividades pedagógicas (vinculadas às temáticas dos encontros) propostas aos professores para serem realizadas com suas turmas na rede pública de ensino, além de discussões teóricas orientadas pelo aplicativo *WhatsApp* – uma acadêmica de Pedagogia conseguiu uma bolsa de extensão remunerada para atuar em todas as ações do ENFORMA. Da mesma forma que as demais bolsistas e colaboradoras dos outros projetos, essa bolsista elaborou o TC a partir de seu plano de trabalho, escreveu artigos para eventos diversos e desenvolveu outras ações extensionistas vinculadas ao projeto. *Aprendia o sentido de ser professora na universidade.*

Assim como aconteceu na pesquisa de 2017, conseguimos a materialização da tridimensionalidade universitária, uma vez que por meio de atividades de extensão chegamos à elaboração de projetos de pesquisa; a partir destes, desenvolvemos ações de extensão e todos proporcionaram a construção dos trabalhos de conclusão de curso enquanto uma atividade de ensino que é desenvolvida com pesquisa. É a formação inicial de professores objetivada pela tríade que deve sustentar a universidade pública, principalmente, enquanto locus de produção, socialização e também de aprendizagem com a comunidade externa, configurando, acima de tudo, um processo contra-hegemônico para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. *Aprendia o sentido político da universidade.*

A pesquisa, o ensino e a extensão constituem um trabalho docente de ação coletiva para a formação de professores na unidade teoria e prática que me formam, na materialidade das

ações pedagógicas, e possibilitam a formação inicial de meus alunos, os futuros professores, tanto quanto a formação continuada dos meus pares para que seja possível alcançar a epistemologia da práxis que humaniza e a resistência que movimentam o processo dialético da educação. Dessa forma, vivendo e me humanizando no caminho das letras, descobri a educação e as possibilidades e desafios do vir-a-ser. Por duas vezes e por quantas mais eu ainda tiver que escolher, a opção é estudar e estar na educação, compreendida como prática social de movimentos dialéticos e contraditórios que me faz perceber que não quero mais ser intelectual da hegemonia porque o meu trabalho é de resistência para a redescoberta do papel de pão, da terra e do pó que não podem ser negados porque me constituíram o sujeito histórico que sou; e de resistência para a descoberta da poesia educação que me faz professora por escolha e, acima de tudo, por formação. *Aprendia e aprendo a ressignificação.*

Assim, essa prosa (vivida em poesia) que trago de minha vivência está imbricada ao ser professora, em especial na Educação Superior, cujas histórias e ciclos que, embora apresentados cronologicamente por questão didática, não são lineares, constituem minha vida pessoal e profissional e me conduziram ao tema de pesquisa “formação de professores” que foi se delineando em minha vida; foi sendo vivido e estudado para ser compreendido e, conseqüentemente e sempre, questionado. Da amplitude do tema, da historicidade dos estudos e com o olhar para a minha trajetória, aproximei-me dos estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores para compreender a formação e o trabalho do docente na UEG; analisar de que maneira esses ciclos de vida são constituídos; que contextos e dimensões do trabalho e da formação interferem positiva ou negativamente nessa constituição; se são vividos com maior ou menor intensidade por cada docente e porque; investigar que elementos e marcas contribuem para a construção do ser professor universitário na UEG. Cada momento vivido e redigido, e cada história ouvida de meus colegas permitiram compreender o ser professor em suas vivências pessoal, profissional e institucional. Essa foi a tarefa a que me propus para esta tese. *Aprendi e apreendi a aparência e a essência de meu objeto.*

Para continuar minhas vivências,

Fico aqui a pensar no tempo como amigo depoente

De vivências passadas e vivências presentes

Memórias passadas e aquelas ainda viventes

Das vidas vividas e daquelas ainda urgentes

Da profissão que não pode ser final

Porque constrói identidades presentes

Porque sou professora e serei eternamente

Para esperarçar coletivamente
 Professorar, utopiar, alfabetizar e formar
 Professores e professoras também poetizantes
 Da educação pública excludente
 Para a utopia de Birra se fazer presente
 E a sala de aula ter plenas condições
 De trabalho docente para sujeitos humanizar
 Para o outro e a si formar
 Com resistência sem desistência
 Marcas da carreira serem na experiência
 Tempo sensibilidade e tempo vivência
 Quero esse tempo pra viver um arco-íris regido

*De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo, tempo, tempo, tempo*

Veloso (1979)

E, para divulgar as vivências dessa pesquisa, apresento a prosa do relatório investigativo que está dividido em quatro seções, sendo que a primeira, intitulada “Poetizando, proseio e inicio a pesquisa”, traz o método e a metodologia do estudo, esclarecendo pontos importantes sobre o objeto e os sujeitos investigados; a segunda seção “Prosear o dever: o objeto da pesquisa e o Estado da Arte” apresenta a teoria base da qual partimos para investigar o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG, bem como apresenta o Estado da Arte desse objeto pela sistematização e análise do que fora pesquisado e publicado no Brasil, em 13 das principais bases de dados do país, na forma de teses, dissertações e artigos científicos de diferentes periódicos e principais eventos científicos do campo da educação.

A terceira seção, cujo título é “Prosear a docência na Educação Superior: a formação de professores e o trabalho docente” que discute a Educação Superior pública no Brasil e em Goiás, e também a formação de professores e a docência universitária brasileira; já a quarta e última seção, nomeada “Prosear o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás”, apresenta e analisa os questionários aplicados aos 116 (cento

e dezesseis) docentes efetivos de Pedagogia da UEG que nos permitiram conhecer seus perfis socioeconômicos e profissionais, tanto quanto questões importantes sobre a vida profissional e a carreira na universidade. Essa seção traz também as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com oito docentes que se dispuseram a participar dessa etapa e de cujas narrativas emergiram 3 três categorias do objeto, a saber, profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização; vivências na vida profissional; e trabalho e função docente – professor transformador, resistente/desistente.

Assim, concluímos a investigação com muitos conhecimentos construídos e várias outras inquietações que emergiram e são dignas de novos estudos. Contudo, essa apresentação é para as considerações do estudo, caracterizadas como prosas em constante devir.

SEÇÃO 1 – POETIZANDO, PROSEIO E INICIO A PESQUISA

*A pesquisa do objeto, compreensão
Mediado pela realidade, apreensão
Do real singular à totalidade
Do abstrato à concreticidade
Da aparência, contradição
Da essência, teoria em construção*

Maria Eneida (2019)

Diante de diferentes possibilidades para iniciar uma pesquisa no vasto campo da educação, da formação de professores e da profissão docente, são nossas vivências pessoais e profissionais que nos direcionam por nos fazerem questionar e querer compreender os movimentos dialéticos que vivemos e nos constituímos. Dessa forma, definimos e delimitamos o objeto da pesquisa para conhecer sua realidade e alcançar a reprodução ideal do seu movimento real para construir a teoria.

Com essa concepção, iniciando o percurso epistemológico e metodológico da pesquisa, esta seção objetiva apresentar o objeto e os demais elementos que o compõem e também sustentam sua análise, na perspectiva dialética da compreensão do ser professor na Educação Superior em sua materialidade histórica.

1.1 Questiono, justifico e problematizo

A história da educação e da profissão docente registrou desenvolvimentos importantes na segunda metade do século XVIII, mas, em um contexto temporal, as investigações tanto da formação de professores quanto da profissão docente são mais recentes e abordam desde a formação inicial e continuada, perpassando pelo ingresso e permanência (ou não) na profissão; trabalho docente e suas condições objetivas e subjetivas; e identidade profissional, dentre outras categorias constituintes da vida profissional dos professores. Há algum tempo, vários estudos incidem sobre o ciclo de vida humana em geral e do adulto em particular, mas só recentemente é que as investigações foram orientadas para a docência, ou seja, para o estudo do ciclo de vida profissional do professor (HUBERMAN, 2000).

Na década de 1970, vários autores começaram a “[...] desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrecruzam as vertentes pessoal e interpessoal, e através da análise interpretativa do discurso por eles elaborado”

(GONÇALVES, 2000, p. 145). Com estudos assim, é possível compreendermos como os docentes vão se constituindo, tornando-se professores ao longo da carreira, em um processo formativo constante e de desenvolvimento pessoal e profissional para além dos conhecimentos e competências teórico-didático-pedagógicos, considerando-os sujeitos que são com suas culturas, crenças, histórias de vida e de formação, bem como o contexto social e institucional de sua atuação. Destarte, compartilhamos a ideia de que para saber o que é ser professor é necessário conhecer a vida dos professores, pois

[...] que a vida de um professor será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é ator e autor, pelo que aceder à vida dos professores, será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se insere. O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, as identidades e a cultura dos mesmos será influenciada pelos grupos sociais a que pertencem. O professor será um ator social ativo na construção da sua identidade e das suas práticas, partilhando desse processo de construção com outros professores (SARMENTO, 2002, p. 34).

Nesse sentido, entendemos ser pertinente a proposta de investigação porque consideramos que estudar o ciclo de vida profissional é dar oportunidade ao professor de refletir e relembrar o seu percurso profissional que foi construído pela passagem por diferentes situações e contextos, alterações de reformas educativas e mudanças institucionais e que, posteriormente, reflete-se nas diferentes fases desse ciclo. Os estudos já realizados permitem a compreensão da vida profissional dos professores, cujas histórias de vida se entrelaçam com as histórias profissionais, constituindo marcas singulares do trabalho docente considerado como categoria constitutiva do ser professor.

O ciclo de vida profissional dos professores tem sido tratado e denunciado pelos argumentos de diversos autores experientes na temática, mas por sua vez, carece de mais investigações, visto que a sociedade e os sujeitos estão em constante vir-a-ser e, ainda, pelo fato de haver poucos estudos no Brasil que abordam tal objeto. Há algumas nacionais e internacionais que apoiam a fundamentação teórica desse estudo, de modo a constituir elementos de consistência à investigação e de base teórica e empírica para os avanços na temática.

O estudo desse ciclo de vida profissional se sustenta na necessidade de aprofundamento teórico sobre a formação e a profissão docente e a complexidade das etapas do desenvolvimento profissional dos professores, observando as marcas singulares da constituição do ser professor, delineadas por questões como: o início e/ou ingresso na profissão; o tempo de docência; o trabalho docente; as condições materiais e subjetivas desse trabalho; a operacionalização da atividade docente; a valorização social e material da profissão, entre outras. Para tanto, partimos

das pesquisas existentes para investigar o ciclo de vida profissional dos docentes da Educação Superior que ainda conta com poucos estudos no Brasil, delimitando no curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual, a Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Esse objeto delimitado, além das perspectivas pessoais, profissionais e acadêmicas, justifica-se por entendermos que a Pedagogia se configura, pela sua tríplice constituição, como ciência, curso e profissão (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022), imprescindível à humanização dos sujeitos e às transformações de suas condições sociais de existência, tanto coletiva quanto individualmente. Enquanto ciência, Suchodolski (1977) a compreende como teoria prática e prática teórica, destacando que “O significado da ciência de Marx e Engels para a pedagogia reside no fato de que ela abre perspectivas totalmente novas de desenvolvimento social e formula grandes e importantes tarefas da atividade humana” (p. 75, tradução nossa²).

Diante disso, entendemos que a Pedagogia é uma ciência com identidade própria e que, dialeticamente, possibilita a práxis³ – unidade teoria e prática, subjetividade e objetividade, forma e conteúdo, apoiando-se na lógica crítico-dialética e no diálogo com outras ciências. Como ciência, seu objeto é a educação que se contextualiza histórica, social, cultural e institucionalmente para formar profissionais que atuem em vários espaços educativos para atender demandas socioeducativas. Por isso, a importância da formação de professores no curso de Pedagogia porque “[...] rompe com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

Isto posto, compreendemos, assim como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que o curso de Pedagogia forma para a docência enquanto um dos eixos básicos da formação inicial do professor e que a defesa da autonomia universitária é condição para as iniciativas curriculares nas Instituições de Ensino Superior – IES. Freitas H. (1999) defende que a Pedagogia é um curso de graduação plena, cujo aprimoramento e aperfeiçoamento toma “[...] a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica [...] identificando, no trabalho pedagógico escolar e não-escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral” (p. 27-28).

Por consequência, o curso de Pedagogia forma o pedagogo que é, segundo Libâneo (2010, p. 52), um “[...] profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações

² El significado de la ciencia de Marx y Engels para la pedagogía radica en el hecho de que abre perspectivas completamente nuevas de desarrollo social y formula grandes e importantes tareas de la actividad humana.

³ “[...] a práxis é atividade objetiva e subjetiva, conhecimento teórico e prática, superação da unilateralidade da subjetividade e da objetividade [...] A teoria não é exterior à prática, ao mesmo tempo em que esta última forma parte da produção teórica” (Vázquez, 2011, p. 216).

referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”. Já Freitas H. (1999, p. 27) traz a concepção de um profissional da educação de conhecimentos amplos que, na docência e no trabalho pedagógico, tem a base da sua identidade profissional. Tanto o curso como o profissional pedagogo emergiram, embrionariamente, a partir do Decreto-lei 1190/39 (BRASIL, 1939) que cria a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e vêm, historicamente, constituindo-se e fortalecendo a identidade ciência, curso e profissão.

Após tantos outros decretos, resoluções, pareceres e diretrizes que foram discutidos e aprovados ou refutados, principalmente, pelas entidades e profissionais da educação, são promulgadas as Resoluções CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006a) e CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015). A primeira incorporara muitos dos princípios e concepções da ANFOPE, mas sem contemplar a Base Comum Nacional – BCN⁴ que se diferencia, e muito, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁵ (ANFOPE, 2018). A segunda resolução consolidou a BNC no âmbito da legislação educacional, cujas movimentações foram articuladas com o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR e outros Fóruns em defesa da Educação, bem como entidades do campo educacional, a saber, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE.

A partir dessas resoluções, distingue-se a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a possibilidade de atuação dos pedagogos na formação pedagógica do profissional docente em áreas emergentes do campo educacional. As propostas da ANFOPE (2018, p. 23) “[...] com a indicação da Base Nacional Comum para todos os cursos de formação dos profissionais da educação integralmente contemplada nas DCN⁶ [são] agora ameaçadas”. A despeito das lutas, as ameaças existem, ainda, em 2022.

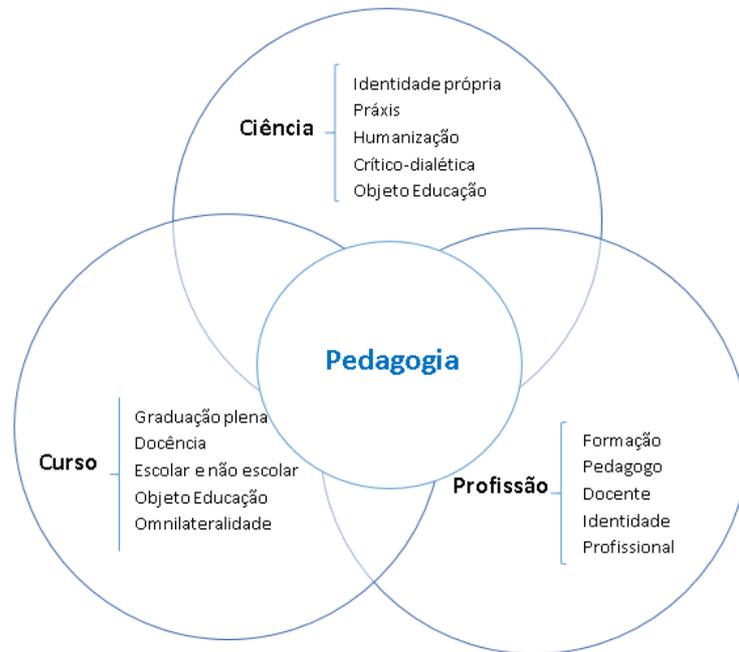
⁴ Base Comum Nacional – BCN propõe ampliar a carga horária das licenciaturas, apresentar maior organicidade com a articulação formação inicial e continuada, e a valorização docente, além de pautar-se em uma sólida formação docente. A BCN é um balizador importante na resistência à BNCC e outras proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente (ANFOPE, 2018, p. 14; 23).

⁵ Base Nacional Comum Curricular – BNCC construída na conjuntura do pós Golpe parlamentar, jurídico e midiático – sob pretexto de falsa aprovação pela maciça participação popular, de trabalhadores da educação e entidades – constitui grandes retrocessos nas políticas educacionais para conduzir a educação brasileira à padronização curricular, associada a testes censitários e a políticas de responsabilização verticalizadas, assim como ao acirramento do dualismo educacional. Após esse Golpe, estreitamente associado aos interesses empresariais e ao retorno ao Ministério da Educação de um grupo conservador, as DCN para a formação de professores estão ameaçadas de serem revogadas, sendo que, por duas vezes, o prazo para sua implementação foi prorrogado (ANFOPE, 2018, p. 23-24; 26).

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015) como **instrumento de resistência ao**

Para uma síntese do que discutimos sobre a Pedagogia enquanto ciência, curso e profissão, e que é uma das justificativas do recorte de nosso objeto, trazemos a Figura 1.

Figura 1 – A Pedagogia ciência, curso e profissão



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda como justificativa de escolha do objeto com o recorte proposto está minha trajetória de vida, de formação e profissionalização na Educação Superior e, mais especificamente, na Universidade Estadual de Goiás, no campo da licenciatura. Minha atuação profissional foi marcada por uma trajetória de singularidades no trabalho docente: 10 anos ministrando aulas de disciplinas diversas, sem construtos teórico-metodológicos consistentes para tanto; depois de sete anos de carreira na UEG, o início do trabalho no curso de Pedagogia em Luziânia; após 10 anos, a conclusão do Mestrado e o início de pesquisas na academia; a partir de então, apreendi a concepção de docência, de trabalho docente e de práxis na universidade; enfim, algumas dimensões da profissionalidade começaram a ser (re)construídas e minha trajetória foi ganhando outros contornos. Diante disso, destaco as palavras de Isaia, Bolzan e Giordani (2007) quando afirmam que a concepção de docência que vai sendo construída ao longo da carreira orienta como os docentes se percebem, como percebem seu

fazer pedagógico, seus alunos e colegas, e a cultura da universidade. Foi pela atuação no curso de Pedagogia que fui me constituindo docente universitária.

Por conta desses novos contornos da minha trajetória profissional e do ingresso tanto no GEFOP/UEG quanto no GEFPAPE/UnB, conheci os estudos de Huberman (2000) e quis compreender como poderia ser constituído o meu ciclo de vida profissional, pois percebi que estava vivendo, concomitantemente, as fases que o autor denomina de “entrada na carreira” e “estabilização”. Essas fases que vão até, no máximo, 6 ou 7 anos de carreira, eu vivenciava, à época, aos 14 anos de profissão só na Educação Superior: descobrindo um mundo acadêmico novo que me dava entusiasmo, no qual eu me sentia parte de um corpo profissional e que, ao mesmo tempo, gerava comprometimento, tomada de responsabilidades antes negadas e, principalmente, a sensação de ‘libertação’ ou ‘emancipação’” (p. 40).

A partir de então, meu objeto de estudo emergiu, juntamente com outras inquietações, o que fez com que eu quisesse conhecer a vida profissional de meus colegas de Pedagogia da UEG, a carreira, profissionalização, condições do trabalho, constituição do ser docente universitário, expectativas de formação, e seus ciclos de vida profissional para saber se ou quando acontecera com eles o que eu vivenciava. Diante disso, foi levantado o problema de pesquisa: quais elementos e marcas constituem o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo e as condições de trabalho?

Da mesma forma, outras questões emergiram da questão geral, a saber: 1) quais os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente abordam a Educação Superior do Brasil e em que avançam?; 2) como a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG os auxiliaram a constituir o ser professor na universidade?; e 3) como os docentes de Pedagogia da UEG vivenciam as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente?

A questão norteadora direciona o investigador durante toda a pesquisa e, para respondê-la, são elaborados os objetivos geral e específicos. Assim sendo, o objetivo geral desse estudo é compreender os elementos e marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as trajetórias da carreira; o tempo e as condições de trabalho. A utilização do verbo “compreender” na elaboração desse objetivo se fundamenta no que Minayo (2012, p. 3) esclarece ao enfatizar que esse deve ser o verbo principal de uma análise qualitativa porque “Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”. E vai mais além quando esclarece que só podemos

compreender se considerarmos “[...] a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (p. 3).

Com a definição do objetivo geral, os específicos ficaram assim estabelecidos: 1) apresentar o estado do conhecimento das pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Superior no Brasil e compreender seus avanços; 2) analisar a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG para a constituição do ser professor na universidade; e 3) compreender, na perspectiva dos docentes, a relação entre as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente na UEG.

Para responder às questões de pesquisa com o alcance do objetivo geral, bem como dos específicos, foi definida a metodologia e elencado o referencial teórico. Esse arcabouço teórico-metodológico está exposto, didaticamente, no Quadro 1, evidenciando a coerência entre os seus elementos.

Quadro 1 – Coerência entre problema, questões, objetivos, metodologia e referencial teórico

Problema	Objetivo Geral	Metodologia	Referencial Teórico
Quais elementos e marcas constituem o ciclo de vida profissional dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo e as condições de trabalho?	Compreender os elementos e as marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo e as condições de trabalho.	- Pesquisa teórica e documental - Estado do conhecimento - Questionário - Entrevista semiestruturada	Huberman (2000) Cavaco (1995) Chakur (2005) Gonçalves (2000; 2009) Isaia et al. (2007) Isaia e Bolzan (2008) Marx (2011; 2013) Marcelo Garcia (1999; 2009) Brito (2011)
Questões específicas	Objetivos específicos	Metodologia	Referencial Teórico
1. Quais os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente abordam a Educação Superior do Brasil e em que avançam?	Apresentar o estado do conhecimento das pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Superior no Brasil e compreender seus avanços	- Revisão bibliográfica - Estado do conhecimento	Huberman (2000) Cavaco (1995) Chakur (2005) Isaia et al. (2007) Isaia e Bolzan (2008) Brito (2011)
2. Como a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG os auxiliaram a constituir o ser professor na universidade?	Analisar a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG para a constituição do ser professor na universidade	- Questionário - Entrevista semiestruturada	Huberman (2000) Isaia et al. (2007) Isaia e Bolzan (2008) Brito (2011) Gil (2002; 2008; 2009)
3. Como os docentes de Pedagogia da UEG vivenciam as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente?	Compreender, na perspectiva dos docentes, a relação entre as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente na UEG	- Questionário - Entrevista semiestruturada	Huberman (2000) Isaia et al. (2007) Isaia, Bolzan (2008) Brito (2011) Gil (2002; 2008; 2009)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir da construção do Quadro 1, consideramos a coerência entre esses elementos a base teórico-metodológica para a pesquisa. Uma vez devidamente constituída essa base, passamos à etapa seguinte: a exposição do método e da metodologia da investigação.

1.2 Problematizo e proseio o método e a metodologia da pesquisa

A pesquisa enquanto atividade básica da Ciência prima pelo questionamento, pela construção da realidade, vinculando pensamento e ação e alimentando atividades de ensino frente à existência do mundo (MINAYO, 2012). Para investigar a realidade social mediada por contradições, esse estudo propõe realizar uma pesquisa teórico-empírica que se atente para a totalidade do ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG, considerando as contradições, mediações e determinações do movimento dialético no ambiente de desafios, dilemas e imposições constantes da universidade em seu contexto social, histórico, político e pedagógico.

Para tanto, foram definidos o método e a metodologia do estudo, sendo que, por método, compreendemos a consciência da totalidade na relação sujeito-objeto com a incondicional subordinação à totalidade para a estruturada qualidade dessa relação para produzir conhecimento, aqui concebido como resultado da “reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX, 2011, p. 78). A metodologia é compreendida como um caminho a ser percorrido, a organização do todo da investigação, a definição das técnicas e instrumentos e as decisões específicas subordinadas à perspectiva do método.

O método de pesquisa, para Marx (2013), que possibilita o conhecimento teórico e parte da aparência tem o objetivo de chegar à essência do objeto desde que não parta de uma pseudoconcreticidade. Para esse alcance, o movimento de destruição da pseudoconcreticidade faz com que nos distanciemos da representação e nos aproximemos da conceituação porque passamos a considerar a realidade historicizada, produto da práxis humana (VÁZQUEZ, 2011), e não mais a naturalizada, produto da representação do objeto. Dessa forma, elaboramos a síntese pela percepção do todo e pela compreensão de suas relações mais significativas que Cury (2000, p. 25) postula “[...] como meios mais abrangentes a fim de compreender o processo da realidade em seu dinamismo [...]”. O autor defende que esses meios mais abrangentes de conceber o real são as categorias que não ordenam os fenômenos, mas com sua perspectiva mais organizada e abrangente do real permite ao homem uma atuação mais objetiva.

Isso significa que pensar em método é considerar uma elaboração teórica que se conecta com uma formulação metodológica, promovendo avanços teóricos e estes, a reformulações

metodológicas. Portanto, o método, em Marx, é a unidade elaboração teórica e formulação metodológica que permite descobrir, no movimento real da aparência para a essência, da individualidade para a totalidade, a lógica do objeto, ou seja, a reprodução ideal de seu movimento real. Não existe, pois, um conjunto de regras escolhidas ou aplicadas a um objeto, mas uma percepção do pesquisador que, na sua relação com o objeto, consegue extrair dele suas múltiplas determinações, o que significa dizer que não é o pesquisador que comanda o objeto, mas “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 53).

Portanto, não há método sem teoria e vice-versa, pois chegar à essência do objeto requer todo um conhecimento teórico anterior e quanto mais se avançar na investigação, mais determinações são descobertas e essas determinações do concreto real, sob a saturação das relações e dimensões que possuem e adquirem ao longo do processo, reproduzem o concreto pensado, isto é, o conhecimento teórico. No materialismo histórico dialético, a teoria é um tipo especial de conhecimento do objeto que procura a compreensão da estrutura dinâmica de sua existência real e que independe das representações do pesquisador. Para que esse conhecimento seja construído, a abstração – enquanto capacidade cognitiva de extrair de sua contextualidade um objeto para analisar – é indispensável ao pesquisador, visto que o próprio Marx (2013, p. 113) assevera que “[...] na análise [...] não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos” (destaque do tradutor).

Assim sendo, para avançar a aparência do ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG, considerando a sociedade capitalista em que esse fenômeno se manifesta, utilizaremos as categorias de análise do método de Marx, consideradas instrumentos metodológicos de compreensão e interpretação da realidade social concreta reveladas pelas determinações para alcançarmos o conhecimento (CURY, 2000). Uma vez que o indivíduo não caminha externo ao mundo objetivo, histórico e social porque a realidade não é estática, o ciclo de vida profissional docente também não pode ser compreendido em sua concretude se não for considerado um fenômeno imbricado na essência da sociedade, em cuja base material está a produção social da existência sob a égide do capitalismo. Dessa forma, no conjunto das relações sociais, não delimitadas ou circunscritas a pessoas ou fenômenos, mas transformadas pela divisão social do trabalho, está o concreto real – que também não se delimita – e estão as abstrações que, sob a forma de categorias, permitem-nos a apreensão do movimento real, da essência de nosso objeto.

Essa essência, ou coisa em si, é objeto da dialética mediata ao fenômeno que justamente se manifesta no fenômeno e, quando alcançada, permite-nos a compreensão desse fenômeno, ou seja, sua conceituação, pois segundo Kosik (1976), conceituar o objeto é compreendê-lo e isso significa conhecer sua estrutura. Essência e fenômeno possuem uma relação contraditória, uma vez que o fenômeno, concomitantemente, revela a essência, permitindo a conceituação, e a esconde, provocando a representação. Enquanto duas dimensões distintas de conhecimento da realidade, a representação é uma projeção do fenômeno por desconsiderar suas múltiplas determinações e a conceituação é o alcance da essência justamente por compreender a estrutura do objeto pela capacidade de análise e síntese que as categorias encerram.

Para analisar o a realidade concreta da educação, mais especificamente, da Educação Superior, delimitada às vivências na carreira, tempo e condições de trabalho dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, para a conceituação dos elementos e marcas que constituem seu ciclo de vida profissional, valemo-nos das categorias contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Segundo Cury (2000, p. 19), contradição é a categoria chave do real que, considerado como contraditório, fornece “[...] armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista [...] e daí chegar à articulação da educação com a contradição, para essa última se coloque como ponto de chegada (provisório, é claro), em um conjunto que inclua mutuamente todas as categorias”. Se, por outro lado, a contradição for desconsiderada, haverá uma falsa conceituação do objeto, na verdade sua representação, e o real será falseado e comprometerá a concepção de educação.

Ao falar da categoria totalidade, Kosik (1976) trata do cuidado com a falsa totalidade e apresenta três aspectos: a totalidade vazia, caracterizada pela falta de reflexos, de determinação dos momentos isolados e de análise; a totalidade abstrata, na qual o todo é formalizado face às partes e essa totalidade é um todo fechado; e a totalidade má, que nasce quando o autêntico o sujeito é substituído pelo sujeito mitologizado. Com isso, o autor alerta para o exame da totalidade sem a limitação da análise do todo e das partes, mas a consideração de seu caráter dialético em que se considera a unidade das contradições e a dialética do fenômeno e da essência, da lei e da casualidade porque são os elementos contraditórios que formam uma totalidade concreta em que o fenômeno pode ser compreendido como momento de um determinado todo e não um todo em seu fim.

Dessa maneira, a totalidade não significa a análise de todos os fatos com o sentido de vários aspectos de uma mesma realidade social e sim a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes, conjuntos de fatos) pode

vir a ser racionalmente compreendido [...] os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...]” (KOSIK, 1976, p. 44, destaques do autor).

Ainda sobre a categoria totalidade, Cury (2000) acrescenta que esta objetiva conectar de forma dialética um processo particular com outros para coordenar esse processo com uma síntese que esclareça cada vez mais o todo estruturado e Konder (2008) diz que a totalidade é a estrutura significativa da realidade que é alcançada pela visão de conjunto que se tem dessa realidade, visão esta chamada de síntese que, por sua vez, é o que nos permite entender a realidade. O autor finaliza que a totalidade é bem mais que a soma das partes, pois para constituir uma totalidade, as partes assumem características que não teriam se estivessem fora do todo.

Efetivamente, esse todo se torna conhecido pela mediação das partes, ou seja, é a categoria mediação que torna possível a compreensão do concreto a partir do abstrato. A mediação, antes de uma categoria, é também um processo próprio do ser humano que viabiliza a concretização das ideias na prática social numa interação dialética em que os sujeitos podem criar mentalmente, em primeira instância, projetos que o permitirão criar e recriar sua existência. Na educação, Cury (2000) esclarece que a mediação é basilar porque enquanto organizadora e transmissora de ideias a educação medeia as ações postas em prática na realidade concreta e que, na prática pedagógica, pode haver a mediação de ideias, uma vez que essa prática traz uma ideia que move uma ação que, quando encerrada, abre possibilidades de outras ideias que orientarão a prática pedagógica seguinte e, assim, sucessivamente. É uma categoria de extrema importância para a educação, visto dificultar o distanciamento entre ideias e ações o que pode também dificultar e até impedir a teorização vazia ou a prática pela prática que, por consequência, desencadeia a reprodução da hegemonia dominante.

Essa reprodução enquanto categoria se manifesta no contexto das relações sociais do trabalho, no processo produtivo, categoria esta que se explica no ser social que produz e reproduz (LUKÁCS, 1981), cuja dinâmica dialética gera conflito entre as classes, uma contradição própria da sociedade capitalista para manter a exploração e que, para tanto, tende à autoconservação para reproduzir as condições de manutenção dessas relações de exploração do trabalho e da continuidade da produção e acumulação do capital (CURY, 2000). O autor acrescenta que a educação pode ser o elo mediador para esses processos de acumulação quando reproduz ideias e valores que auxiliam a reprodução do capital e da ideologia dominante. Destarte, essa categoria é delimitada por dois elementos: a totalidade e o sujeito, unidades históricas indissociáveis, sendo a primeira a síntese dos atos individuais do sujeito e, neste, manifestam-se as tendências histórico-universais da totalidade.

As relações de classe tanto se manifestam na sociedade como na educação e é por meio desta, por um discurso falsamente homogêneo e igualitário, que a classe dominante obtém o consenso que perpetua a reprodução dessas relações e a conseqüente negação da existência da divisão social em classes e da exploração. Esse consenso das massas sobre uma concepção naturalizada de mundo em que se garante a ordem estabelecida e a hegemonia da classe dominante pode ser superado praxicamente pela contra-hegemonia que, do ponto de vista de Gramsci (1982), é uma ação de classe, é o exercício do poder pela classe trabalhadora por meio da cultura e da educação, da elaboração dos intelectuais orgânicos.

Segundo esse filósofo italiano, todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham essa função e a diferença está na variante relativa ao peso da atividade braçal ou intelectual na vida desses sujeitos. Gramsci (1982) afirma que não há, em uma sociedade de classes, intelectuais completamente autônomos com relação à estrutura social, posto que cada grupo social essencial, ou seja, aquele grupo que nasce de uma função essencial no desenvolvimento histórico real das relações de produção capitalista, “[...] cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...]” (p. 3).

Dessa forma, existem os intelectuais orgânicos da classe dominante e também os da classe dominada. Esses intelectuais são chamados pelo autor de orgânicos porque estão ligados de forma vital à classe que lhes originou, sendo que é a escola, segundo Gramsci (1982), o instrumento para a formação dos intelectuais de diversos níveis porque é o espaço que reflete o desenvolvimento histórico e cultural de uma sociedade. Por isso, sua defesa de que “[...] quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado” (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Assim, a superação do referido consenso das massas visa desmontar o intelectual orgânico da classe dominante e criar o intelectual orgânico da classe trabalhadora que é o próprio trabalhador, pois esse intelectual não pode vir de fora, ter sido construído externamente; ele tem que nascer de seu grupo social porque compreenderá a gênese da luta de classes, bem como a gênese da exploração. Portanto, o desafio é a elaboração crítica da atividade intelectual, que existe em cada sujeito, para uma nova concepção de mundo, com envolvimento na vida prática, em uma relação orgânica com aquela classe que lhe originou, o que garantirá a essa classe o consenso social acerca de seu domínio.

A partir disso, compreendemos que o intelectual orgânico é sujeito histórico que não mais se liga a momentos de entusiasmo ou exaltação fugaz, mas se envolve ativamente na vida prática como “persuasor permanente” e, por conseguinte, da “[...] técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista de história, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1982, p. 8), consolidando a hegemonia da classe subalterna. Essa hegemonia – ou, melhor, a contra-hegemonia, considerando-se que hegemônico é o sistema capitalista – é, portanto, um complexo e demorado processo de exercício de poder ideológico conseguido por meio da cultura, pela construção da cultura popular que tem a mediação da educação para se chegar à contra-hegemonia.

A função educativa, segundo Cury (2000), caracteriza-se com uma função problematizadora de dois universos contraditórios: uma classe dominadora que quer promover a perpetuação de sua ideologia; e uma classe dominada que quer superar a dominação. Por isso, na visão desse autor, a hegemonia funciona a nível das relações dessas classes dominadoras, o que permite à classe dominada reivindicar direitos, mas sob as regras dos dominantes, satisfazendo em algumas medidas tais direitos e infiltrando-se por baixo, permitindo a superação do economicismo e da visão reducionista do Estado a um aparelho de coerção, premissas que precisam ser historicizadas para que a correlação possa ser vista.

Dessa forma, Cury (2000) entende a hegemonia como uma categoria que possui, em sua concepção, a possibilidade de análise e também a indicação de uma estratégia política, e que consegue, na relação intelectual-massa, a visão formativa de uma cultura que supere a alienação do senso comum para o alcance de uma nova concepção de mundo. E essa nova concepção requer uma ação política para o estabelecimento de uma nova ordem, cuja direção pela classe subalterna satisfaça o interesse social e não assuma a mesma atuação da classe dominante na busca pelo consenso das massas e nem pela supremacia política e, ainda, possa lidar com a educação no interior desse processo.

Isto posto, entendemos que as cinco categorias expostas não podem ser objetivadas, pois são instrumentos que auxiliaram o processo de compreensão do nosso objeto por seu caráter de inclusão mútua, completude e devir que são importantes para uma análise não estática de um objeto concreto em constante vir a ser. E, para que essas categorias permitissem a análise do fenômeno educativo delimitado no curso de Pedagogia da UEG, consideramos a cientificidade da pesquisa qualitativa no trabalho simultâneo “[...] com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta de dados” (MINAYO, 2012, p. 2).

Numa abordagem qualitativa, não nos preocupamos somente com números ou estatísticas, mas com o movimento de interpretação dos dados e das vozes dos docentes que se manifestaram na relação entrevistadora/entrevistados. Essa relação envolve escuta, observação, conexão, subjetividade e valorização da vivência histórica, política, cultural e social do humano e do profissional em seu eterno devir para a constituição de seus ciclos de vida profissional, bem como do ser professor na universidade.

Assim, partimos dos estudos de Huberman (2000) e outros autores para compreender o objeto por meio de uma pesquisa qualitativa com estudo documental, revisão bibliográfica do tipo Estado da Arte, questionário misto e entrevista semiestruturada. Com o objetivo de desvelar a essência do objeto, temos, no Materialismo Histórico-dialético, o método que permite avançar para além das aparências com melhor aproximação do real, recuperando “[...] o vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2013, p. 31), em um passado recente que se materializa na situação presente.

Tal opção de pesquisa possibilitou a compreensão das contradições e mediações do ser professor na universidade, e também das vivências na carreira, do tempo e das condições do trabalho docente para a trajetória profissional na carreira. Essas categorias podem implicar a constituição dos ciclos de vida profissional docente, um fenômeno contemporâneo e sem controle comportamental inserido em um contexto da vida real que é individual e, ao mesmo, tempo coletivo, organizacional, social e político, e cujo conhecimento, lembra-nos Gil (2008; 2009), pode se tornar amplo e detalhado, alcançando a totalidade de seu contexto. Assim, fundamentamos a base qualitativa da investigação que objetiva compreender os elementos e marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG.

Para o alcance desse objetivo, a abordagem qualitativa é a mais adequada para dar conta do objeto e da visão dialética de sua materialidade, considerando a dimensão territorial, social, cultural e humana da UEG. Ainda, por conta do esforço que se empreendeu para que a investigação tivesse presente as categorias da contradição, totalidade e mediação para o alcance dos objetivos que dessem conta das respostas que nos inquietava, é que se fez necessário também o estudo documental de instrumentos legais da universidade, tais como o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI (UEG, 2010); o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (UEG, 2011); o Regimento Geral (UEG, 2014a); o Estatuto (UEG, 2020); além de Resoluções e Pareceres. Essa visão de totalidade institucional e política permitiu análises com olhar objetivo sobre a carreira e o trabalho docente na universidade que agrega elementos à trajetória profissional do professor com reflexos em sua vida pessoal e profissional e, conseqüentemente, em seu ciclo de vida profissional.

O estudo documental considera, de acordo com Gil (2002, p. 46) “[...] que os documentos constituem fonte rica e estável de dados [...] subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Gil (2009) considera fonte documental quando o material consultado é interno à organização; já Lakatos e Marconi (2017) definem como uma coleta de dados em fonte primária, escritas ou não, pertencentes a arquivos públicos ou particulares utilizada em pesquisa. Lüdke e André (2015, p. 45) dizem que “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Esse instrumento de pesquisa garante um processo de investigação que visa compreender e analisar documentos nas dimensões metodológica, técnica e epistemológica. Cellard (2012), ao se referir ao estudo documental, lembra da limitação que a memória humana tem em memorizar tudo, o que pode provocar alterações das lembranças, o esquecimento ou a distorção dos acontecimentos. Portanto, afirma o autor, os documentos são fontes preciosas para a memória histórica dos processos sociais e, às vezes, o testemunho de atividades de um passado recente. Para nossa pesquisa, o estudo documental foi também suporte à compreensão das respostas ao questionário, tanto quanto das narrativas dos docentes da UEG coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

A partir de então, definimos os instrumentos questionário e entrevista para o corpus empírico da pesquisa. O questionário, enquanto uma das ferramentas de pesquisa mais utilizadas nas Ciências Sociais é para Gil (2009) uma técnica de investigação com questões para a obtenção de informações e, para tanto, precisa considerar elementos constitutivos de sua estrutura para o alcance do que foi projetado para a pesquisa.

Cumpramos esclarecer que o questionário fora elaborado em estudos coletivos do GEPEFAPE, da Universidade de Brasília – UnB, para o projeto de uma investigação institucional⁷ à qual nossa pesquisa está vinculada e que investiga o ciclo de vida profissional de professores de diferentes níveis e etapas da educação. Esse questionário⁸, com algumas adaptações nossas com relação ao que foi originalmente produzido no GEPEFAPE, foi composto por 35 questões, sendo 33 objetivas – divididas em 5 eixos: dados gerais, formação, tempo de carreira, fases de vivência na carreira, e percepções sobre a universidade e a vida profissional – além de uma questão subjetiva sobre o que é ser professor e um campo em que o docente que

⁷Pesquisa institucional, financiada pelo Edital 04/2017 – Seleção Pública de Pesquisa Científica, Tecnológica e Inovação, Demanda Espontânea – da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal-FAPDF, à qual se vincularam pesquisas de graduação, mestrado e doutorado de 2017 a 2019.

⁸Ver Apêndice A

se prontificasse a participar da continuidade da pesquisa, poderia colocar nome e contatos de e-mail e telefone. O objetivo desse questionário foi traçar um perfil dos docentes por meio das categorias do método e, conseqüentemente, chegar às categorias do objeto que delimitaram os sujeitos participantes da etapa seguinte.

O questionário de nossa investigação havia passado pelo pré-teste, momento em que, durante sua elaboração, componentes do grupo aplicaram a uma pequena amostra de professores da Educação Infantil à Educação Superior, perpassando os níveis e etapas da educação definidas para a pesquisa institucional. O pré-teste objetivou o alinhamento e adequação da linguagem e do conteúdo para a construção de questões que realmente pudessem nos conferir elementos de direcionamento às etapas seguintes.

Ao serem levadas as respostas do pré-teste, que realizamos com um docente da Universidade Estadual de Goiás, aos encontros de estudo do GEPFAPe, a extensão do questionário e a conseqüente demora em respondê-lo foram os elementos mais acentuados, assim como algumas questões que causavam possibilidades de mais de uma resposta ou respostas controversas, por exemplo. Assim, sugestões de modificações em pontos elencados também por outros colegas – que realizaram o pré-teste em outros níveis e etapas da educação – desencadearam dois encontros de discussão, adaptação, e alinhamento que teve como resultado um questionário mais objetivo, com uma estrutura condicionada em 3 páginas e algumas alterações que atenderiam às expectativas dos pesquisadores e objetivos das pesquisas.

Para êxito, no que tange à devolutiva, experiências de aplicação dos questionários por colegas do grupo em suas pesquisas de graduação, mestrado e doutorado, via instrumento impresso e virtual – disponibilizado na plataforma *Google Forms*⁹, demonstraram que os impressos eram praticamente 100% respondidos. Nas experiências mencionadas, quando o pesquisador se reunia pessoalmente com os sujeitos respondentes, principalmente – e até por questões de logística da pesquisa – em reuniões pedagógicas ou cursos de formação nos quais eram anunciados os objetivos da pesquisa e a importância daqueles dados para sua realização, e entregavam os questionários impressos, a receptividade e aceite eram imediatos e a devolutiva muito satisfatória. Contraditoriamente, quando o questionário era virtual, as devolutivas não chegavam a 50% do impresso, mesmo com as insistentes solicitações por e-mail, mensagens de celular, recados pessoais etc. Outra estratégia utilizada pelos pesquisadores do GEPFAPe foi a

⁹O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghhtml>. Acesso em: 13 nov. 2020.

aplicação dos questionários pelos membros do grupo que, mesmo não ligados diretamente às pesquisas, prontificavam-se a levá-los até as escolas, principalmente, e solicitavam aos colegas que respondessem. Essa estratégia também não se mostrou a mais viável quanto à amostra.

Por conta dessas experiências, a estratégia para que todos, ao menos grande parte dos docentes efetivos do curso presencial de Pedagogia dos 17 Câmpus¹⁰ /Unidades Universitárias – UnU¹¹ da UEG respondessem ao questionário seria a aplicação de forma presencial, com agendamento prévio e a possibilidade de permanência na cidade por, ao menos, dois ou três dias consecutivos, devido à logística de deslocamento entre as regiões do estado. Contudo, a nominata dos professores e seus respectivos e-mails, necessários para os agendamentos de aplicação dos questionários, foi elaborada em novembro de 2019 pela Gerência de Gestão de Pessoas – GEGP da universidade, mas nos foi enviada, mediante algumas solicitações formais via correio eletrônico, somente em março de 2020.

Destarte, por conta da pandemia do Covid-19¹², o distanciamento social e o fechamento de instituições de ensino – da Educação Infantil à Educação Superior – iniciado no Brasil justamente em março de 2020, o questionário precisou ser transposto para o Formulário do *Google Forms* que passou por adaptações, pela logística da plataforma, e ficou com 58 questões. Assim, o link de acesso ao questionário *on-line* foi enviado aos e-mails institucionais dos 116 docentes efetivos que lecionam no curso presencial de Pedagogia da UEG em 17 Campi diferentes. Para que o alcance desse questionário pudesse ser ainda maior, enviamos mensagens de texto, pelo aplicativo de celular *WhatsApp*, aos grupos de professores da UEG que tivemos acesso, explicando a pesquisa e solicitando apoio para divulgarem e responderem. Porém, dos 116 docentes que poderiam responder, apenas 53 o fizeram.

¹⁰A UEG adota essa terminologia com acento circunflexo tanto para o plural quanto para o singular, o que é justificado por Neves (2015) quando diz que Câmpus é um termo latino trazido à língua portuguesa para aplicação a um campo de especialidade, mas, pela própria aceção, tornou-se termo corrente, o que faz esperar sua incorporação à norma gráfica da língua. Disponível em:

http://www.comunicacao.ueg.br/conteudo/7196_grafia. Acesso em: 12 fev. 2018. Tanto a Resolução CsU nº 72/2014 quanto a Lei nº 18.934/2015 sustentam legalmente a nomenclatura Câmpus.

¹¹Após a Reforma Administrativa da UEG, por meio da Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020, e também de seu novo Estatuto, pelo Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020, a universidade passou a ter Câmpus e Unidades Universitárias.

¹²Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 2 fev. 2021. Assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19 é uma pandemia – disseminação mundial de uma nova doença – e, a partir de março de 2020, tornou-se obrigatório o uso de máscaras e foi decretado o isolamento social com o fechamento de estabelecimentos comerciais não essenciais e instituições de ensino, sendo que nestas, deu-se início ao que foi denominado ensino remoto emergencial. Aos poucos, desde 2022, as aulas presenciais foram retornando, ainda, com exigência do uso de máscaras.

Cabe esclarecer que a definição de que os sujeitos seriam docentes efetivos considerou a categoria “trajetórias da carreira docente”, uma vez que, legalmente, são estes os servidores de carreira das instituições públicas. Para melhor visualização da quantidade e a que Campi ou Unidade Universitária se vinculam esses docentes efetivos da UEG, foi elaborada a Tabela 1 que, para efeito de comparação, traz também a quantidade de professores em regime de contratação temporária ou que tenham outros vínculos com a universidade.

Tabela 1 – Docentes efetivos, temporários e outros vínculos e suas respectivas lotações
Novembro de 2019

Campus/Unidade	Matriz curricular	Docentes efetivos	Docentes temporários e outros vínculos
Unidade de Anápolis - Nelson de Abreu Júnior	2021/1	26	03
Unidade de Campos Belos	2015/1	05	12
Unidade de Crixás	2015/1	01	13
Câmpus Nordeste Sede: Formosa	2021/1	06	08
Unidade de Goianésia	2021/1	02	14
Unidade de Inhumas	2021/1	13	05
Unidade de Itaberaí	2015/1	02	11
Unidade de Jaraguá	2021/1	10	12
Unidade de Jussara	2017/1 ¹³ e 2021/1	04	05
Unidade de Luziânia	2021/1	07	07
Unidade de Minaçu	2021/1	04	11
Unidade de Pires do Rio	2021/1	07	10
Câmpus Sudoeste Sede: Quirinópolis	2021/1	09	11
Câmpus Oeste Sede: São Luís de Montes Belos	2021/1	08	12
Unidade de São Miguel	2015/1	02	06
Unidade de Silvânia	2017/1 ¹⁴	02	08
Câmpus Norte Sede: Uruaçu	2021/1	08	12
Total geral de docentes		116	160

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em dados da Gerência de Gestão de Pessoas – GEGP/UEG.

¹³Na Unidade de Jussara, é ofertado o curso de Pedagogia presencial na estrutura modular para o qual, a priori, seria aberta apenas uma turma. Contudo, constatou-se que há a matriz de 2021/1, o que significa que houve vestibular novamente naquela unidade. Disponível em: http://www.jussara.ueg.br/conteudo/21922_pedagogia. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹⁴Na Unidade de Silvânia, continua o curso de Pedagogia com a matriz de 2017/1, ou seja, ainda não houve vestibular para a continuidade do curso. Disponível em: http://www.silvania.ueg.br/conteudo/14990_pedagogia. Acesso em: 10 jan. 2021.

A Tabela 1 apresenta 13 Unidades Universitárias e 4 Campi que tem um total de 116 docentes efetivos vinculados ao curso de Pedagogia presencial e que são os sujeitos da pesquisa. Contudo, a UEG conta, também, com 17 Polos, vinculados ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR da universidade que, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, ou por meio de programas próprios, ofertam, entre outras licenciaturas, o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância – EaD. Esses Polos estão localizados nas cidades de Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Caldas Novas, Catalão, Cavalcante, Edéia, Itumbiara, Mineiros, Niquelândia, Pirenópolis, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Simão, Senador Canedo, Trindade e Uruana¹⁵.

Embora haja docentes efetivos que lecionam também no curso de Pedagogia na modalidade EaD, destacamos que o curso de nossa pesquisa é presencial porque, dentre outras questões corroboramos com os nove princípios gerais da ANFOPE, cujo movimento é a “[...] defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da educação, socialmente referenciada, indissociável de sua valorização, ancorada em uma proposta democrática e coletiva, historicamente construída [...]” (ANFOPE, 2021, p. 25). O princípio em que mais nos ancoramos é o primeiro que defende a formação inicial e continuada de professores de forma presencial e em nível superior.

Além disso, diversos discursos, inclusive os oficiais, ignoram – ao defenderem a Educação Superior a distância – as dimensões da ciência, da técnica e da relação pedagógica. Patto (2013), ao examinar a natureza das atividades de cursos a distância do projeto Universidade Virtual no estado de São Paulo, questiona até mesmo se existem professor e aluno “[...] nessa modalidade de ensino, bem como de uma relação entre eles que garanta a formação ético-política de um educando atento às relações de poder presentes nas instituições sociais, no conhecimento científico e no exercício profissional” (p. 303). A autora destaca que, a despeito de tantos silenciamentos sobre o EaD, ainda é imputada ao aluno a qualidade de sua formação que está diretamente vinculada à disciplina, organização e disposição, ou seja, a construção do conhecimento depende do perfil do aluno. Portanto, se o estudante não tem essas “virtudes”, desiste do curso e essa evasão é “[...] tomada como prova do alto nível de exigência e da qualidade do ensino a distância” (p. 307).

Outra grande questão, silenciada nos discursos oficiais, principalmente, é que para estudar nessa modalidade são necessárias ferramentas tecnológicas com um mínimo de recursos e conectividade de qualidade. Contudo, o que se apresenta no cenário, em pleno século XXI,

¹⁵Informação disponível em: http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=dados_v2&variavel=19&mod=2
Acesso em: 10 jan. 2021.

são regiões brasileiras em que falta infraestrutura mínima para se viver, como saneamento básico e até energia elétrica. Como exemplo de que, além dessa falta de estrutura, há falta de computadores e conectividade, trazemos um estudo de 2021 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic que foi publicado em seu sítio eletrônico em 2022¹⁶, mostrando que a porcentagem de domicílios com computadores se manteve em 39% desde 2019. Contudo, essa mesma pesquisa, denominada TIC Domicílios, destaca que, para as classes D e E¹⁷, a diminuição passou de 14% em 2019 para 10% em 2021, prevalecendo o uso de celular para acesso à rede – 89% nas áreas urbanas e 83% nas áreas rurais.

Uma das conclusões da pesquisa é que mesmo com o aumento de conectividade, ocasionado pela pandemia do Covid-19, não houve aumento de computadores nos domicílios brasileiros, sendo que pessoas das classes mais altas e mais escolarizadas usam a internet móvel ou Wi-Fi em múltiplos dispositivos tecnológicos. Para essas pessoas, torna-se facilitada a realização de diversas atividades *on-line*, ao passo que, para a maioria que utiliza a rede móvel, há grandes dificuldades de conexão, principalmente, aquelas relacionadas aos pacotes de dados. Este é um fator de impacto para quem quer ou precisa de um curso na modalidade a distância, sejam cursos de graduação, técnicos ou profissionalizantes.

A despeito de a chegada do ensino a distância no Brasil ter se dado um pouco antes de 1900 com cursos profissionalizantes por correspondência, anunciados em jornais do Rio de Janeiro; depois, aulas pelo rádio na década de 1930 e pela televisão em 1960 e 1970; em seguida, ter sido instituída a Universidade Aberta, por meio do Projeto de Lei nº 1.878/1974 – que não tramitou nas instâncias necessárias¹⁸ e cuja proposta traz o entendimento de que Universidade Aberta é uma instituição de nível superior em que o ensino é ministrado por processos de comunicação a distância que não teve prosseguimento; e, logo mais tarde, tenha sido criada, oficialmente, a Universidade Aberta do Brasil – UAB¹⁹, no final de 2005,

¹⁶Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/uso-da-internet-avanca-em-areas-rurais-durante-a-pandemia-revela-nova-edicao-da-tic-domicilios/> Acesso em: 2 fev. 2022.

¹⁷Segundo a Fundação Getúlio Vargas, as classes econômicas são definidas a partir dos rendimentos familiares per capita e estão expressos em valores de janeiro de 2014. Com isso, pertence à classe E todos cuja soma de todos os rendimentos da família for de até R\$ 1.254,00 e, na classe D, estão as famílias que têm rendimentos entre 1.255,00 a 2.004,00. Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes> Acesso em: 2 fev. 2022.

¹⁸Informação disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/197217> Acesso em: 2 fev. 2022.

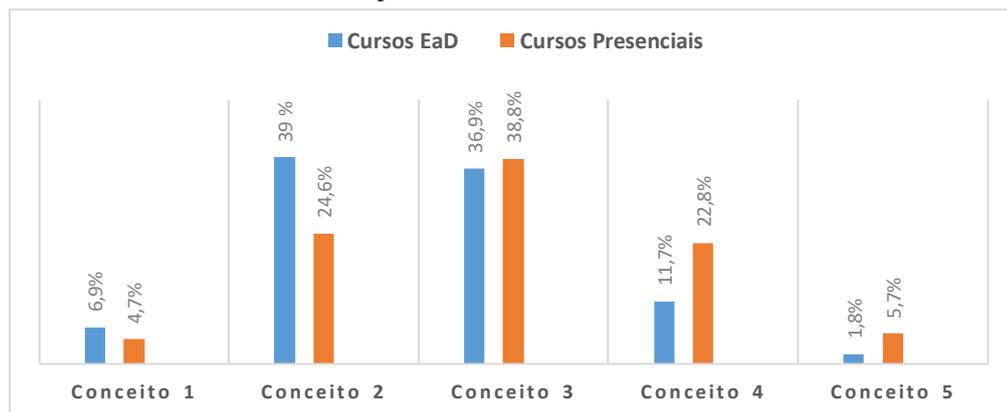
¹⁹Essa Universidade Aberta do Brasil, na verdade, não é universidade nem aberta, por se tratar de um consórcio que envolve instituições públicas de ensino superior para oferta de cursos por meio da educação a distância. Há registros de sucesso e fracasso, mas a proposta continua existindo, sem grande entusiasmo dos Poderes Executivo Federal e Estadual. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/ead/historia.htm> Acesso em: 2 fev. 2022.

legalizada pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b), as condições de equipamentos por parte dos usuários e da infraestrutura das redes de internet não evoluiu, nem mesmo considerando a lentidão do desenvolvimento da EaD no país.

Com a legalização da Educação na modalidade EaD por meio do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), documento este revogado pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), sendo que ambos regulamentaram o Art. 80²⁰ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996), os cursos EaD aumentaram, consideravelmente, quando foi, então, aberta a possibilidade de parcerias com escolas a distância de Ensino Médio. Assim, fica claro que a legalização da educação a distância e da Universidade Aberta do Brasil vem desenhando os rumos da educação no país desde os anos de 1970. Isso abriu caminho para que, ao final do século XX, surgissem as primeiras experiências de cursos de graduação nessa modalidade e, mais recentemente, avançassem para os cursos *stricto sensu*. Só que a EaD, em qualquer etapa da educação, não é democrática como se propagam discursos, legislações e publicações que a defendem, pois são necessários, como já pontuamos, computadores, muito mais que celulares, com acesso à internet de qualidade.

Diante desse contexto, acrescentamos, também, a justificativa dos dados da avaliação dos cursos de graduação pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, ocorrido em 2017²¹ e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP em 2018. Os dados e conceitos são referentes às licenciaturas e estão na Tabela 2.

Tabela 2 – Cursos de Licenciatura por Faixa do Conceito Enade 2017 e Modalidade de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com dados do Ministério da Educação.²²

²⁰Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996; 2005; 2017).

²¹O último ENADE que incluiria a avaliação das licenciaturas deveria ter ocorrido em 2020, mas devido à pandemia, aconteceu em 2021, mas os resultados não foram publicados até o término de nossa pesquisa.

²²Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192
Acesso em: 19 out. 2021.

A despeito do ENADE e de outras tantas avaliações externas da educação brasileira terem muito a melhorar e precisarem de discussões e aperfeiçoamentos, quer metodológicos ou epistemológicos, sempre requeridos pelos estudiosos do assunto, apresentamos o que foi mensurado, por meio de conceitos de 1 a 5, como o conceito de qualidade dos cursos de graduação presenciais ou a distância. Essa pesquisa estatística do INEP não é suficiente para termos uma avaliação adequada dos cursos universitários, visto estarem envolvidos outros elementos que independem tanto do conhecimento dos alunos, construídos ao longo do curso, quanto do trabalho de professores (ou tutores). Existe um sistema manipulado por interesses, internos e externos ao Brasil, impulsionado pela crise estrutural global do capitalismo e sua face ultraneoliberal fortalecedores da privatização de atividades sociais, inclusive da educação, com implicações na formação de professores, na construção da identidade docente e no processo de profissionalização.

No contexto sociopolítico-econômico brasileiro, são desencadeadas algumas importantes fragilidades: i) na formação inicial de professores cooptada, cada vez mais, pela educação empresarial presencial e a distância; ii) na construção da identidade docente, gradativamente mais fluida, pois o trabalho se torna temporário e uberizado, cuja função “pode” ser assumida por qualquer pessoa – o que provoca a precarização da formação e do trabalho docente; iii) no processo de profissionalização docente que tem se transformado em semiprofissionalização com carreira estagnada ou inexistente, formação precarizada, dificuldades de articulação política nos sindicatos e movimentos sociais que, por consequência, também reforçam a fluidez da identidade docente.

Essas discussões têm sido feitas por autores que pesquisam a educação, defendendo a presencial e questionando a EaD, e denunciando o sucateamento da Educação Básica e Superior públicas, bem como a precarização, uberização e intensificação do trabalho docente, a saber, Saviani (2005; 2013; 2016); Giroux (1997); Freitas, H. (1999); Freitas, L. (1992; 2018; 2020); Kuenzer (1999; 2004; 2021); Roldão (2007); Curado Silva (2008; 2018); Libâneo (2010); Patto (2013); Alonso e Silva (2013); Curado Silva e Limonta (2014); Neto e Araújo (2021); Saviani e Galvão (2021); Rola; Sakurada (2021), entre tantos outros pesquisadores e outras obras dos que aqui foram citados. Ainda assim, com tantos estudos e renomados cientistas da Educação, presenciamos discursos que tratam de qualidade no ensino a distância enquanto a melhor proposta para a educação brasileira. Um dos exemplos é o discurso do então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, em 2018²³ – entre tantas outras declarações polêmicas

²³Notícia disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-para-combater-marxismo-e-reduzir-custos.shtml> Acesso em: 18 jan. 2021.

depois de eleito – defendendo a EaD para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior, com aulas/encontros presenciais que poderiam acontecer uma vez por semana, como solução para combater o marxismo e baratear [sic.] os gastos com educação.

Diante da conjuntura apresentada, torna-se imprescindível que estudemos o curso presencial de Pedagogia da UEG para compreendermos a vida profissional dos docentes de uma universidade pública, cujo tripé de existência é ensino, pesquisa e extensão – que é pouco ou nada realizado na EaD – para a produção e socialização de conhecimento e para a formação humanizadora que não prescinde a relação presencial de docentes e discentes. Para tanto, o curso presencial de Pedagogia pode proporcionar que os alunos, por meio da práxis, enxerguem além das aparências e consigam perceber e analisar as contradições, mediações e a totalidade histórico-social do capitalismo ultraneoliberal que nos quer consumidores alienados e trabalhadores subjugados vivendo em uma realidade virtual, em uma matrix²⁴.

Para corroborar com essa discussão, lembremos o pensamento de Sócrates que interpela: "E se o forcarem a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? Não o desviará a vista para voltar às coisas que pode fitar e não acreditará que estas são realmente mais distintas do que as que se lhe mostram?" (PLATÃO, 1997, p. 226). Afinal de contas, uma aula virtual – mesmo considerando que todas sejam síncronas – não é essência e sim aparência de uma aula presencial.

Depois destas considerações, relembramos que, do curso presencial de Pedagogia da UEG, foram sujeitos da pesquisa 116 docentes efetivos, aos quais foram enviados os objetivos, a justificativa, relevância científica da investigação, a solicitação de participação, a garantia do anonimato na pesquisa e o endereço eletrônico de acesso aos questionários. Esse envio foi feito pelos e-mails institucionais e grupos de docentes da UEG no *WhatsApp*, mas somente 53 responderam, ou seja, 45.7% do total. Destes, 32 se dispuseram a participar da entrevista, pois registraram nome, ou contato de e-mail, ou telefone na última pergunta do questionário.

Assim, os docentes, inicialmente, foram separados de acordo com cada fase do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000), fases também registradas nos questionários, considerando o tempo de carreira que tinham na UEG, conforme mostra o Quadro 2.

²⁴Analogia ao Mito da Caverna de Platão.

Quadro 2 – Docentes dispostos a serem entrevistados, anos de carreira na UEG e seus contatos

Anos de carreira na UEG	Docente	Contato no questionário	Anos de carreira na UEG	Docente	Contato deixado no questionário	
3 a 5 anos	Prof. 1	Nome, e-mail, telefone	10 a 15 anos	Prof. 2	Nome, e-mail, telefone	
	Prof. 2	Nome, e-mail, telefone		Prof. 3	E-mail	
	Prof. 3	Nome, telefone		Prof. 4	Telefone	
5 a 10 anos	Prof. 1	E-mail		Prof. 5	Nome, e-mail	
	Prof. 2	Telefone		Prof. 6	Nome, telefone	
	Prof. 3	Nome, e-mail, telefone		Prof. 7	Nome, e-mail, telefone	
	Prof. 4	E-mail		15 a 20 anos	Prof. 1	Nome, e-mail, telefone
	Prof. 5	Nome, e-mail	Prof. 2		Nome, e-mail, telefone	
	Prof. 6	E-mail	Prof. 3		Nome, telefone	
	Prof. 7	E-mail	Prof. 4		Nome, telefone	
	Prof. 8	Nome, e-mail	Prof. 5		E-mail, telefone	
	Prof. 9	Telefone	Prof. 6		Nome, telefone	
	10 a 15 anos	Prof. 10	Nome, e-mail, telefone	20 a 25 anos	Prof. 1	Nome, e-mail, telefone
		Prof. 11	Nome, telefone		Prof. 2	Nome, e-mail
		Prof. 12	Nome, e-mail	+ de 25 anos	Prof. 1	Nome, e-mail, telefone
Prof. 1	Nome, e-mail, telefone	Prof. 2	Nome, telefone			
Total geral: 32 docentes						

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após esse levantamento, realizamos a análise estatística, comparativa e qualitativa dos questionários para, também, proceder com a delimitação das temáticas para as entrevistas. Condição essencial de pesquisas qualitativas, a entrevista, segundo Bauer e Gaskell (2002), Gil (2008), Triviños (2009), Szymanski (2011), Lüdke e André (2015), Lakatos e Marconi (2017), é um importante processo de interação social para a compreensão da vida dos entrevistados e permite o acesso às informações necessárias ao estudo, tanto sobre assuntos profissionais quanto, até mesmo, de natureza estritamente pessoal.

Assim, foi possível obter informações subjetivas relacionadas a valores, opiniões, atitudes, experiências, vivências pessoais e profissionais dos docentes de Pedagogia da UEG. Szymanski (2011, p. 10) corrobora ao esclarecer que a entrevista é um instrumento que “[...] tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado [...]”, tal como o questionário aplicado anteriormente.

A escolha foi pela entrevista semiestruturada enquanto uma opção mais flexível que possui um roteiro prévio, mas concede a liberdade para que tanto o entrevistado quanto o entrevistador façam perguntas fora do planejado e o diálogo se torne mais natural e dinâmico. Para Triviños (2009), esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos com suporte em

teorias e hipóteses e oferecem um amplo campo de interrogações que vão surgindo na medida em que o entrevistado fala. É um contexto de maior informalidade em que a narrativa dos sujeitos sobre o tema proposto e/ou perguntado pode ser mais detalhada e o pesquisador também pode fazer perguntas adicionais que elucidem falas não muito claras. Dessa forma, o pesquisador pode, até mesmo, recompor a entrevista caso a narrativa se desvincule muito do tema proposto ou haja dificuldades de expressão ou compreensão por parte dos sujeitos.

Para tanto, torna-se importante gravar as entrevistas para serem transcritas, posteriormente, e revisitadas sempre que necessário, tornando-se uma forma de manter a fidedignidade das narrativas desses sujeitos. A priori, a estratégia era a interação presencial com os docentes selecionados e a gravação das entrevistas em vídeo, sendo que a logística previa dispensar alguns dias na cidade em que o docente reside e/ou trabalha para que essas entrevistas pudessem ser realizadas da forma mais descontraída possível. Contudo, uma vez que a pandemia do Covid-19 ainda impedia encontros presenciais e, até mesmo, de aulas presenciais, passamos à estratégia de realização das entrevistas por meio da plataforma *Google Meet*²⁵.

Isto posto, contatamos alguns docentes por e-mail e outros por mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* para o agendamento e, após algumas negativas ou falta de respostas, adotamos como critério entrevistar dois professores de cada fase do ciclo de vida profissional de Huberman (2000), pois era a quantidade que estava disposta a participar. Dessa forma, seria possível entrevistar 12 professores, visto termos 6 intervalos do ciclo; contudo, apenas 8 agendaram e participaram das entrevistas, conforme indicado na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de docentes entrevistados

Etapas do ciclo de vida profissional	Número de docentes entrevistados
1 a 5 anos	01
5 a 10 anos	02
10 a 15 anos	02
15 a 20 anos	02
20 a 25 anos	00
+ de 25 anos	01
Total de entrevistados	08

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

²⁵*Google Meet* é uma das principais opções para realizar chamadas gratuitas, individuais ou em grupo. Essa plataforma já era usada desde 2013, bem antes de chamar *Google Meet*, mas alcançou a popularidade a partir de 2020, impulsionado pelos períodos de isolamento social e mudanças no funcionamento. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

No dia agendado, fora enviado aos sujeitos, por e-mail ou mensagem de texto no *WhatsApp*, o link de acesso à referida plataforma. Com a concordância dos docentes, foi enviado a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para que lessem, assinassem e devolvessem para arquivamento. É importante destacar que a coleta de dados, bem como a definição de instrumentos, elaboração e utilização, e divulgação dos resultados cumpriram as exigências éticas gerais de toda pesquisa científica e da atividade profissional do pesquisador. Foram atendidos também os aspectos éticos, elencados nas diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, da Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde²⁶ (BRASIL, 1996a, p. 2), cuja eticidade implica em:

a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência); d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (justiça e equidade).

Essas diretrizes estabelecidas pela Resolução 196/96 e atualizadas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b) objetivam defender os interesses e a dignidade dos sujeitos e também contribuir para a pesquisa científica em consonância com os princípios éticos necessários. Em suma, a pesquisa foi regida por esses princípios para preservarem os colaboradores que se dispuseram a participar do estudo, permanecendo anônimos, sem a identificação nem mesmo dos Campi ou Unidades Universitárias, conforme negociação prévia com todos os envolvidos. Assim sendo, a coleta de dados foi feita a partir de atividades distintas, mas que se interligaram e se completaram na busca de situações relevantes com vistas ao alcance dos objetivos propostos, com a preservação dos sujeitos envolvidos e a divulgação dos demais registros sob o TCLE dos responsáveis diretos por tais concessões.

Destarte, reforçamos a justificativa da escolha da entrevista semiestruturada, cujas narrativas nos permitiram compreender o ciclo de vida profissional dos docentes da UEG por meio de suas narrativas, de suas memórias que são individuais e se concretizam quando

²⁶A Resolução 196/96 trata de pesquisa e testes em seres humanos foi atualizada pela Resolução nº 466/2012 que foi publicada no dia 13 de junho de 2013, no Diário Oficial da União. A nova Resolução foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na 240ª Reunião Ordinária em dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.unimep.br/cepesquisa/index.php?fid=76&ct=4119> Acesso em: 12 jan. 2019.

mentalizadas e verbalizadas para se tornarem história. Com isso, os sujeitos tiveram mais liberdade para narrar suas experiências pessoais e profissionais e, embora tenha havido questões que nortearam a entrevista, foi dada liberdade à (aos) entrevistadas (os) para falarem da trajetória profissional, da vida acadêmica, do ser professor na universidade, do trabalho docente individual e coletivo. Assim, abriu-se uma possibilidade de ouvir como os docentes pensavam e reconheciam sua formação, sua história na vida e na instituição, bem como sua relação com o trabalho e o movimento de construção da identidade docente.

As narrativas dos professores são histórias que se coadunam com a materialidade de seu trabalho e que são elementos importantes para pensar a maneira pela qual poderiam se dar seu ciclo de vida profissional, uma vez que ouvir a voz dos docentes é poder reconhecer quais eventos e fatos de suas vidas são relevantes, pois seus projetos pessoais estão articulados a outros projetos coletivos. Esta escuta é reconhecer também que os contextos social, cultural, econômico e político influenciam a constituição da pessoa e do profissional (GOODSON, 2000).

Alberti (2013) destaca que, na possibilidade de o entrevistado se mostrar reticente com relação às perguntas e o uso posterior de sua entrevista, é importante assegurar que não é interesse da pesquisa expô-lo, de nenhuma forma, a situações comprometedoras e que terá o direito de não falar sobre o que não quiser, bem como solicitar que seja desligado o gravador ou câmera em determinado assunto, tanto quanto embargar trechos da entrevista. Torna-se também importante, no primeiro contato e na relação entrevistador/entrevistado,

[...] a) tornar claro que seu depoimento é de grande relevância para a pesquisa e que haverá muita satisfação [...] em ouvi-lo; b) mostrar franqueza na descrição dos propósitos do trabalho e na condução das entrevistas [...]; c) evidenciar o respeito que se nutre pelo entrevistado, enquanto sujeito produtor de significados outros [...] Como são sua experiência e suas interpretações que se buscam em uma entrevista de história oral, é preciso mostrar ao entrevistado que não se tenciona modificar ou criticar sua forma de ver o mundo, suas crenças e opiniões (ALBERTI, 2013, p.170-171).

O contato inicial também é demarcado, pela autora, como o momento de colocar os (as) entrevistados (as) a par da existência de um documento de cessão de direitos sobre a entrevista à pesquisadora e também ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília com a assinatura do TCLE. Além disso, informamos que a estratégia adotada para nomear os sujeitos foi o uso de letras sequenciais de A a H, seguindo a ordem em que foi realizada cada entrevista para garantir o anonimato. Também foi de extrema importância deixar claro que, “[...] apesar de o tratamento dado ao entrevistado ser o de colaborador, mediante as responsabilidades do escrito, o autor deve ser sempre quem colheu a entrevista, dirigiu o projeto

e assumiu publicamente a responsabilidade sobre o que está dito, gravado e usado” (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 61).

Após a análise dos questionários e a definição de quem seriam os (as) entrevistados (as), elaboramos um roteiro que serviu de base para a entrevista com a utilização de temáticas a partir das questões geral e específicas da pesquisa. Alberti (2013) orienta que, além das temáticas, conhecer a biografia do entrevistado permite a melhor compreensão de sua narrativa, de sua experiência, discurso e referências mais particulares, sem contar que, conhecer sua trajetória é importante para a relação que precisa existir na entrevista, pois demonstra o interesse efetivo no depoimento de cada um e cada uma.

Estudar a biografia profissional e acadêmica dos sujeitos de nossa pesquisa foi uma tarefa fácil, visto serem docentes universitários com os dados profissionais disponíveis no Currículo Lattes e, ainda, serem nossos colegas de trabalho na UEG. Seguir essas etapas antes da produção do roteiro e da realização da entrevista pode garantir menor tempo de sua execução, no sentido da otimização do tempo do colaborador, bem como estabelecer uma relação de entrevista profícua para a narrativa do entrevistado com a fluência das informações e da memória ao relatar os fatos.

A entrevista com a utilização de temáticas, segundo Lopez (2008), cria momentos de troca e de diálogo entre o entrevistador e o entrevistado e tem por base um roteiro que não é rígido, mas é entendido “[...] como um guia para ‘puxar o fio da memória’ do entrevistado” (p. 40). A autora fala ainda que as perguntas precisam: i) ser descritivas para recuperar detalhes; ii) de movimento que ajudem a contar a história; e iii) avaliativas que provoquem momentos de reflexão e avaliação para, assim, evitar perguntas que atrapalhem, tais como: 1) as genéricas que provocam somente respostas afirmativas ou negativas que não ensejem a contar a história; 2) as puramente informativas que desconcentram o entrevistado, interrompendo sua narrativa; 3) as perguntas com pressupostos que apenas obtêm respostas opinativas; e 4) aquelas com juízo de valor que apenas respondem às hipóteses do entrevistador.

Destarte, para as perguntas da entrevista, Meihy (2005, p. 145-146) alerta que

[...] a hipótese de trabalho é testada com insistência e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a serem feitas ao colaborador. [...]. Há casos em que o depoente solicita com antecedência o questionário, ocorrendo também situações em que isso não acontece. Não há problemas em fornecer a lista de perguntas ao narrador. Deve-se, na medida do possível, proceder da mesma forma com todos os envolvidos no mesmo projeto.

Ainda no contexto de preparo da entrevista, Alberti (2013) recomenda dois registros de acompanhamento: a ficha da entrevista e o caderno de campo, sendo a ficha um instrumento

para o controle das etapas da entrevista, do depoimento à publicidade do documento; e o caderno de campo como local de registro

[...] de todo tipo de observações a respeito do entrevistado e da relação que com ele se estabeleceu, desde o primeiro contato: os motivos de escolhê-lo como entrevistado; os canais de mediação; como o entrevistado reagiu à solicitação [para ser entrevistado] por ocasião do primeiro telefonema ou encontro; descrições sobre como decorreram as sessões de entrevista: a reação do entrevistado a determinadas perguntas, dificuldades do pesquisador, interrupções e problemas na gravação, comentários sobre sua memória, informações obtidas quando o gravador estava desligado; a evolução da relação: o que mudou na atitude de ambas as partes ao longo das sessões de entrevista [...]; eventuais alterações do local da entrevista [...]; como, quando e por que se decidiu encerrar a entrevista; como reagiu à assinatura do documento de cessão; contatos posteriores com o entrevistado etc. (ALBERTI, 2013, p. 187-188, com adaptações).

Isto posto, foram elaboradas perguntas como roteiro inicial, cuja proposta fora baseada nos estudos de Lopez (2008), Meihy (2005), Meihy e Ribeiro (2011) e Ribeiro (2013), articulando perguntas com questões da pesquisa, conforme está disposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada

Questões da pesquisa	Questões aos sujeitos
Quais marcas e elementos constituem o ciclo de vida profissional dos docentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo e as condições de trabalho na universidade?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conte sobre sua trajetória ao longo da vida profissional. 2. Que marcas/fatos importantes te fizeram ver sua vida profissional de forma diferente? 3. Como descreve o ser docente na educação superior? (ensino, pesquisa e extensão) 4. Como se sente nesse atual momento de sua vida profissional? (Comentar sobre as atividades/trabalho docente) 5. Você apontaria fases/etapas para sua vida profissional? Quais?
Como as vivências na vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG os auxiliaram a constituir o ser professor na universidade?	<ol style="list-style-type: none"> 6. Qual momento de sua vida profissional você descreve como crucial para ser professor universitário? 7. O que tornou mais fácil sua vida profissional? Por que? 8. Com o passar dos anos na profissão, você se sente mais realizado (a) ou não? Por que?
Como os docentes de Pedagogia da UEG vivenciam as dimensões profissional, institucional e pessoal do trabalho docente?	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como você se define enquanto professor/a nesse momento de sua vida profissional? 10. O que te faz continuar na profissão? 11. Como descreve sua relação com os pares, com a gestão e com os alunos? 12. O que você pensa da carreira na UEG? Ficou/está melhor que antes? (Condições de trabalho, remuneração, titulação etc.) 13. Você gostaria de falar mais alguma coisa/ deixar registrada mais alguma informação?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à postura do pesquisador durante as entrevistas, Ribeiro (2013) afirma que é preciso ouvir mais e falar menos; é necessário um diálogo para fazer outras perguntas, demonstrando interesse pela narrativa do entrevistado e aprofundando assuntos. Advém, disso, a importância de um roteiro que garanta unidade ao conjunto de referências narradas para possibilitar a posterior análise. Embora a proposta da entrevista contenha as mesmas perguntas, às vezes podem não ser respondidas efetivamente, ou ainda surgir a necessidade de formular outras no momento em que o colaborador responde, o que, segundo a autora, torna necessário não impormos uma cronologia à estrutura narrativa.

Ribeiro (2013) ainda alerta para a adoção de uma postura de ouvinte ativo e mediador da narrativa do sujeito para que este não se sinta obrigado a falar de algo que não queira, mas também não se esqueça do assunto motivador da entrevista. A autora pondera também que, com paciência e cuidado, pode-se solicitar ao entrevistado que aprofunde em alguns temas com perguntas do tipo “[...] como foi esse período de sua vida? O/A senhor/a poderia falar mais sobre isso? O/A senhor/a sabe/lembra algo sobre...? Qual o significado disso em sua experiência? Teria algo mais que gostaria de dizer?” (p. 39).

Para que se consiga a unidade das entrevistas, Meihy (2005) fala que é importante lembrar que a memória individual dá sentido às situações sociais e a coletiva é sempre filtrada pelas narrativas pessoais, sendo que uma depende da outra, explicando-se mutuamente. O autor reforça que a memória de um conjunto de pessoas deve evocar a identidade do grupo que, diferentemente da individual que é de fácil reconhecimento, precisa ser definida com muita cautela sob pena de generalizações, visto que categorias de classe ou de trabalho, de etnia e de gênero, entre outras, são elementos fortes de definição identitária que,

[...] por sua vez, sofrem alterações devidas às influências das variações da cultura e das situações a que se submetem as pessoas. [...] Os estudos de história oral que trabalham com questões de identidade devem estar atentos para não juntar apenas as semelhanças e afinidades internas dos grupos. Apesar de comum essa atitude, a diversidade deve também compor as preocupações” (MEIHY, 2005, p. 71; 73).

Para que fosse possível extrair das narrativas dos docentes as informações necessárias para não recair, equivocadamente, em generalizações ou individualizações que poderiam resultar na representação e não na abstração, foi preciso uma postura dialógica do pesquisador durante a entrevista (POLLAK, 1992). Foi importante, ainda, empatia com os sujeitos, considerando suas memórias que foram desenhando sentidos na relação com o que passou, com o presente e com o que poderia ser desejado para o futuro. Assim, torna-se imprescindível nas entrevistas, da mesma forma, a atenção “[...] com a subjetividade daquele que escuta, num

processo dialético entre a subjetividade do ouvinte e a do narrador” (SILVA; BARROS, 2010, p. 69).

Além de todas essas recomendações, é basilar a fidelidade na transcrição das narrativas para posterior análise, o que exige o registro por meio de gravação de áudio ou vídeo. Ao término das entrevistas, Ribeiro (2013, p. 45) fala da necessidade do encaminhamento ao entrevistado de

[...] uma cópia da entrevista, o convite para que ele participe do resultado final do projeto, um certificado, uma carta de agradecimento etc. Além do reconhecimento por sua participação, todos esses cuidados constituem estratégias para que o entrevistado se conscientize da importância de sua história e dos desdobramentos que ela pode ter ao ser integrada às histórias de sua comunidade e da sociedade como um todo.

Essa atitude do pesquisador, após a realização da entrevista, demonstra consideração e respeito pelo entrevistado, sem contar que é postura científica o reconhecimento do papel dos sujeitos para a construção do conhecimento na investigação, e a publicidade da pesquisa e dos dados, mesmo mantendo o anonimato dos sujeitos. Para o agradecimento, bem como para o envio do texto para sua leitura e aprovação enquanto um documento escrito de suas narrativas, tanto quanto para o controle da pesquisa, Ribeiro (2013) recomenda a utilização de uma tabela para auxiliar a organização do projeto com dados como nome completo, contato de e-mail e telefone, a data de realização da entrevista e da transcrição, a duração da entrevista, o texto, a conferência, edição de vídeos, quando for o caso, e observações técnicas.

As etapas seguintes à realização da entrevista, segundo Ribeiro (2013), são: i) o processo de transcrição dos depoimentos que se materializa em uma fase importante de construção e análise do documento escrito que deve ser uma cópia fiel da gravação, palavra por palavra; ii) a textualização, momento em que as perguntas são incorporadas à narrativa com a reorganização cronológica, caso haja temas abordados e retomados em momentos diferentes, para facilitar a leitura e compreensão, obedecendo à lógica do texto escrito; e iii) o processo de transcrição, no qual elementos externos são acrescentados ao texto com a transformação final do depoimento oral em escrito “[...] teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito, palavra por palavra” (MEIHY, 1991, p. 30-31 apud RIBEIRO, 2013, p. 48).

A finalização do projeto gera o que Ribeiro (2013) chama de produto cultural que, para nós, sistematizou-se em um relatório de pesquisa, o qual, após o confronto com os objetivos e o problema da pesquisa, as análises e as abstrações, materializou-se em nossa tese de

doutoramento. Anterior a essa finalização, como importantes etapas da pesquisa para o alcance dos objetivos propostos, foram realizados o estudo teórico para a melhor compreensão do objeto ciclo de vida profissional de professores, bem como e, ao mesmo tempo, o levantamento do Estado da Arte que permitiu conhecer as pesquisas já publicadas, de forma geral e também delimitada na Educação Superior do Brasil, para compreendermos os avanços desse campo de estudo.

A pesquisa do Estado da Arte foi realizada em 13 importantes bases de dados do Brasil, cujos procedimentos metodológicos e análises dos estudos encontrados constam na Seção II, na qual também apresentamos o estudo teórico de nosso objeto.

SEÇÃO 2 – PROSEAR O DEVIR: o objeto da pesquisa e o Estado da Arte

*A superação da ruptura
Tira o véu da escravatura
O devir do entendimento
Enfraquece a ignorância
Liberta pelo conhecimento*

Maria Eneida (2020)

Iniciar uma produção científica é buscar a ruptura do conhecimento do sensível e das experiências para alcançar a episteme, cuja totalidade, em nosso caso, abrange a educação e adentra a formação de professores, mais especificamente o ciclo de vida profissional de professores da educação superior pública estadual em Goiás. Como bem nos lembra Marx (2013, p. 112) “[...] todo começo é difícil, e isso vale para toda a ciência” e, portanto, importante se fez compreender o objeto já questionado, já investigado para sabermos de que chão partiríamos e para que chão poderíamos avançar.

Diante disso, essa seção objetiva apresentar a teoria base do objeto ciclo de vida profissional de professores e o Estado da Arte desse objeto, realizado por meio de consulta às 13 mais importantes bases de dados virtuais de pesquisas sobre educação e formação de professores, da sistematização dos trabalhos encontrados e da análise do que já foi investigado no Brasil. A proposta é conhecer essa produção científica, verticalizando para a Educação Superior e, assim, ter condições de avançar e fundamentar a construção de nossa tese.

2.1 Prosear para compreender: o ciclo de vida profissional de professores

Nos últimos anos, pesquisadores europeus, como Cavaco (1995); Gonçalves (2000; 2009); Huberman (2000); Marcelo García (1999; 2009); Nóvoa (2000); Pires, Alves e Gonçalves (2016); e também brasileiros, como Brito (2011); Chakur (2005); Isaia, Bolzan e Giordani (2007) – e demais colaboradores de uma pesquisa institucional financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq 2007-2010; Isaia e Bolzan (2008); entre outros, têm estudado o ciclo de vida profissional de professores que envolvem diferentes contextos, interações, aprendizagens, dinâmicas institucionais e aspectos individuais que influenciam e modificam, constantemente, o caminho construído pelos docentes. Cada professor traça sua trajetória e sua carreira; no entanto, é relevante compreender

o ciclo da vida profissional para conhecer e apreender sobre a profissão docente, as possibilidades criadas para a construção da identidade profissional, da trajetória e da carreira, a partir de um intervalo de tempo na vida de cada pessoa.

Com base nos autores citados, iniciamos os estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores e, com isso, encontramos alguns conceitos que, sob diferentes prismas, estruturam as discussões sobre como se organizam esses ciclos. Entre esses conceitos, destacamos: ciclo de carreira e ciclo de vida profissional docente, trabalho docente, profissionalização e desenvolvimento profissional. Apresentamos, pois, os conceitos e as escolhas teóricas que sustentaram nossa investigação.

Para estruturar o ciclo de vida profissional de professores, Huberman (2000) prioriza o estudo da carreira, sob as abordagens psicológica e sociológica, como o percurso que uma pessoa tem em uma organização e as influências de uma sobre a outra. Com isso, o autor restringiu sua pesquisa a professores que estivessem atuando em sala de aula, denominando suas carreiras de carreira pedagógica. Em vista disso, questionava como seria o ciclo de vida profissional desses profissionais em situação de sala de aula e quais seriam as fases ou estágios perceptíveis dessa carreira docente.

O conceito de carreira, a partir do século XIX, segundo Martins (2001), está vinculado à concepção de trajetória de vida profissional, cujos três pontos básicos são: i) avanço e progressão vertical que acompanha status e ganhos financeiros; ii) associação a uma profissão que operários da indústria, por exemplo, não teriam; e iii) estabilidade ocupacional sempre exercendo as mesmas atividades profissionais até a aposentadoria. Isso implica que o conceito de ciclo de carreira docente é marcado pela progressão que perpassa pelas fases ou etapas inicial, intermediária e final com a atuação de professores somente em sala de aula, o que não retrata a trajetória profissional em universidades públicas que pressupõe atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Sem contar que, para além da carreira e de suas fases, objetivamos compreender quais outros elementos e marcas constituem o ciclo de vida profissional dos docentes da Universidade Estadual de Goiás.

Destarte, corroboramos com o que Bollmann (2010) teoriza sobre a carreira docente enquanto um mecanismo de estímulo à atuação no magistério e evolução acadêmico-científica, e com sujeitos preparados para a atuação profissional, além de estar vinculada à formação, condições de trabalho, melhor remuneração e valorização dos professores. Da mesma forma, Chaves (2010) defende que a carreira docente é um instrumento jurídico que estabelece a vida profissional dos docentes, garantindo condições institucionais de trabalho e capacitação, além de ser instrumento de realização profissional, crescimento e desenvolvimento de atividades de

ensino, pesquisa e extensão. Portanto, é uma carreira que se diferencia pela natureza e especificidades das atividades que compõem o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior públicas federais. Na Universidade Estadual de Goiás, a carreira docente é regulamentada pela Lei nº 13.842, de 1º de julho de 2001 (GOIÁS, 2001), que institui o Plano de Carreira e Vencimentos e determina as atividades a serem desenvolvidas, as classes e níveis, bem como ingresso, promoção, regime de trabalho, remuneração, capacitação etc. que se divergem em relação às instituições federais. Essa discussão pormenorizada, para além da legislação, encontra-se na Seção 3.

Pelo exposto, entendemos que a carreira docente é categoria importante para estudar o ciclo de vida profissional dos professores, desde que vinculada a outras categorias como trabalho docente e suas condições objetivas e subjetivas, valorização profissional, profissionalização, entre outras; e não somente como delimitador de constituição de fases/etapas, ou, ainda, como progressão vertical, status, remuneração, e realização de mesmas atividades profissionais até a aposentadoria. A carreira de um docente supera as questões objetivas do instrumento jurídico que a regulamenta e, por isso, ciclo de vida profissional é a terminologia adotada em nossa pesquisa, ao invés de ciclo de carreira.

Quanto ao trabalho docente, partimos, primeiramente, do entendimento de que trabalho é uma categoria ontológica, ou seja, constitui o ser humano como tal, diferenciando-o dos animais, uma vez que o permite transformar o mundo em que vive e, assim também, transformar-se, socializar-se. Portanto, o trabalho é constitutivo e constituinte da vida humana, de sua especificidade e, por sua essência e generalidade, não é somente “[...] atividade laborativa ou emprêgo [sic] que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sôbre [sic] as esferas parciais do ser humano” (KOSIK, 1976, p. 180, grifo do autor).

Deste modo, o trabalho é ato de transformação da natureza e do próprio homem. Isto posto, compreendemos o trabalho docente com ato educativo e, assim, tanto a educação quanto o trabalho são fundamentais para os sujeitos, sua socialização e experiências (OLIVEIRA D., 2010). A partir de então, essa autora defende que o trabalho docente se realiza com a intenção de educar, mas não pode ser limitado por elementos como a formação específica e o estatuto profissional, mas também o labor, a experiência no processo educativo de quem educa ou contribui para a educação e, por isso, está intimamente ligado a cargos, funções – atividades e relações presentes que extrapolam a regência de sala de aula. Essa perspectiva corrobora nossa compreensão do trabalho docente na universidade pública, visto estar sustentado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão e, ainda, gestão em quaisquer níveis hierárquicos. Para além disso, é

trabalho docente a participação em sindicatos, comissões, comitês, organização de eventos, palestras, minicursos, a representatividade em órgãos colegiados internos e/ou externos, orientação de alunos de Iniciação Científica – IC, graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Para compreender as implicações dessas atividades no trabalho docente, é imprescindível que sejam analisadas suas condições de realização que incluem, segundo Oliveira e Assunção (2010): i) o processo de trabalho e as condições de emprego – formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade; e ii) a inserção social dos trabalhadores, efeitos da forma de exercerem suas atividades, tais como adoecimento, níveis de segurança ocupacional. Em resumo, elementos que interferem, diretamente, nas condições de vida dos docentes e trabalhadores da educação em geral.

Essas condições são historicamente situadas e, a partir da política ultraneoliberal do Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar de 2016 que depôs a presidenta Dilma Rousseff (SAVIANI, 2016), não só os trabalhadores da educação têm sido expostos, paulatinamente, a piores condições de trabalho, pela intensificação e precarização, por exemplo, mas também os empreendedores de si mesmos que trabalham sob demanda²⁷. Essas condições de trabalho implicam diretamente no trabalho docente, em específico, cujo objeto são as relações humanas que se estabelecem e humanizam quem ensina e aprende, e quem aprende e ensina, em um processo dialético que pode gerar satisfação ou insatisfação e que estão imbricados no processo de profissionalização docente.

De forma geral, a profissionalização é entendida por Weber (2003) como três diferentes processos: i) que transforma uma atividade pela circunscrição de domínio de conhecimentos e competências específicos; ii) que nomeia ou classifica uma ocupação como profissão (profissões liberais, nesse caso); e iii) que traz reconhecimento social. No que tange ao processo de profissionalização docente, a autora destaca que, na dimensão política, constitui-se por delimitações do Estado com requerimentos de formação e de exercício e que, justamente por isso, ultrapassa a docência e a educação escolar por conta das marcas históricas de luta pela construção da democracia.

²⁷Antunes (2020) denomina de trabalho intermitente e uberização do trabalho, destacando: i) o *zero hour contract* (contrato de zero hora), por exemplo, que surgiu no Reino Unido e faz com que trabalhadores (as) fiquem à disposição de uma plataforma, esperando uma chamada pelo celular e ganhem somente pelo que fazem e nada pelo tempo de espera; e ii) a Uber que tem a seu serviço trabalhadores (as) que utilizam seus próprios carros, arcando com as manutenções de toda ordem do veículo, enquanto “[...] o ‘aplicativo’ se apropria do maior valor gerado pelo sobretrabalho dos motoristas, sem nenhuma regulação social do trabalho” (p. 12). Essa mesma lógica se estende tanto a outras empresas que entregam mercadorias diversas ou prestam serviços, quanto a profissionais liberais como professores, médicos, eletricitistas e tantos outros que se tornam empreendedores de si sob demanda, disponíveis o tempo todo e sem nenhum direito trabalhista.

Para Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização docente está vinculada aos processos de formação inicial e continuada, ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade profissional, destacando que a política de profissionalização tem promovido a desqualificação e a desvalorização pela superficialização da formação e burocratização do trabalho docente. Cruz (2017) discute a trajetória histórica da profissionalização docente, inicialmente, influenciada pela religião e, depois, vinculada à formatação e institucionalização da escola pelo Estado, em cujo percurso, os professores foram se definindo como profissionais. A autora aponta que a profissão docente estabeleceu, historicamente, caracterizações e ações para sua profissionalização, a saber:

i) exercício da atividade docente em tempo integral e como principal ocupação; ii) estabelecimento de um suporte legal para esse mesmo exercício, associado à iii) criação de instituições específicas para a formação de professores e à iv) participação em associações profissionais que desempenharam um papel fundamental na defesa do estatuto socioprofissional dos professores (CRUZ, 2017, p. 32-33).

A partir desses autores, entendemos a profissionalização docente como um movimento histórico de constituição do ser docente, do seu trabalho e de sua identidade, possibilitando autonomia intelectual, social, política e institucional para a construção de conhecimentos e sua ação teleológica²⁸. Diante disso, não se pode desconsiderar o processo de profissionalização também como política de Estado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003), materializada na formação inicial e continuada, concursos públicos para ingresso na carreira, plano de cargos e salários para estruturar e valorizar a carreira, entre outros. Contudo, a profissionalização docente tem caminhado para a desprofissionalização como resultante de um projeto de Estado de manipulação social por meio do crescente controle da profissão desde a formação até a contratação, perpassando pelo trabalho, pelas condições desse trabalho, pela carreira e pela constituição do ser professor.

Nesse movimento histórico, é preciso também considerar o sucateamento da universidade pública marcado pelo processo das contrarreformas educacionais, cujo projeto de reestruturação produtiva dos intelectuais orgânicos neoliberais desencadeia transformações na sociedade capitalista que repercutem econômica e politicamente no sujeito professor e na percepção social do docente e da educação, provocando a submissão da classe à mais-valia. Com isso, o trabalho docente está cada vez mais explorado, intensificado e precarizado pela

²⁸Ação intencional do homem que com a causalidade, ou seja, a natureza e suas manifestações, integram-se no trabalho (LUKÁCS, 2013).

retirada de direitos, falta de investimentos, reformas e diretrizes educacionais²⁹, pela necessidade de obediência à ditadura da produção científica etc. Esses são alguns dos mecanismos de controle dos professores e de seu trabalho para garantir o atendimento aos critérios economicistas da política ultraneoliberal, cujas regulações objetivam alterar o ser docente por meio de sua profissionalização, ou pior, sua semiprofissionalização.

Torna-se, portanto, importante demarcar que a profissionalização, em um movimento macro, cujos elementos reguladores são Estado e mercado, contempla a profissionalidade para nos percebermos docentes e construirmos nossa identidade na profissão. Assim, a profissionalidade “[...] expressa um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre os pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão” (CRUZ, 2017, p. 58). A profissionalidade docente é construída ao longo da trajetória profissional a partir do trabalho docente, cuja natureza é o conhecimento que encontra suporte também na formação em situações e níveis educacionais que propiciem a construção e a produção desse conhecimento.

Assim sendo, foi-nos possível a compreensão de que algumas dimensões da profissionalidade, como a concepção de docência, de trabalho docente e de teoria-prática enquanto díade, que começaram a ser (re)construídas e nossa trajetória profissional foi ganhando outros contornos após a conclusão do mestrado e o início de atividades de pesquisa e extensão na academia. Por conseguinte, acreditamos ser possível um trabalho crítico-emancipador realizado a partir do momento em que o professor reconhece a profissionalização e a profissionalidade na constituição de sua vida profissional, independentemente da fase ou etapa em que estiver na carreira. Entendemos, portanto, que a profissionalização docente, juntamente com a profissionalidade – esta compreendida, histórica e socialmente, como modelos de ser professor e de caracterizar a atividade profissional que exerce (CRUZ, 2017) e defendida por Chakur (2009, p. 114) como “[...] o aspecto realmente profissional, quando o professor se assume como um profissional de ensino” – são categorias teóricas imbricadas no desenvolvimento profissional docente – DPD que vem sendo discutido desde os anos de 1980.

De acordo com Jardimino e Sampaio (2019), nos últimos anos, o DPD vem integrando a agenda global e regional dos organismos internacionais, a saber, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI; e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Os autores destacam também que, nas duas últimas

²⁹Entendemos que essas reformas e diretrizes não são somente políticas, mas também epistemológicas e ideológicas para sustentar a lógica ultraneoliberal e conservadora na tentativa de vencer a crise do capital.

décadas, as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente têm proporcionado maior compreensão do movimento de valorização dos professores, pela concepção do DPD como um processo que ocorre ao longo da vida docente e que reconhece a importância das formações que vêm após a formação inicial.

Para Fiorentini e Crecci (2013) o DPD é um conceito que surgiu para diferenciar o processo tradicional e descontínuo de formação docente. Esse desenvolvimento profissional é entendido como a aprendizagem formal e informal da docência ao longo da vida profissional, com experiências de vida e de carreira que se concretizam no espaço de trabalho do professor, a escola (MARCELO GARCIA, 1999; 2009; DAY, 1999; IMBERNÓN, 2011; FORTE; FLORES, 2012; FIORENTINI; CRECCI, 2013; PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016; JARDILINO; SAMPAIO, 2019). As discussões sobre o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Superior, especificamente, ancoram-se nos estudos de Felden (2013); Selbach (2015); Pryjma e Oliveira (2016); e Santos e Duarte (2017) que, por sua vez, também sustentaram seus estudos nos teóricos que discutem o DPD na Educação Básica.

Nas discussões de Selbach (2015) e Santos e Duarte (2017) sobre o DPD na Educação Superior, há destaque para o fato de que, em qualquer etapa da trajetória profissional docente, pode haver investimentos na formação pedagógica, tanto quanto em momentos que precedam o exercício da docência, mas que o importante é não linearizar essa formação. As autoras destacam ser necessário que haja a institucionalização dos processos de desenvolvimento profissional para que: i) os docentes possam compreender que a apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos não se finda com o término de uma etapa da formação; ii) essa institucionalização possa se materializar nos diferentes programas, coordenadorias e núcleos de apoio pedagógico das universidades; e iii) possam ser repensados os critérios de promoção e progressão na carreira para não validar somente as atividades de ensino e pesquisa dos docentes.

O estudo de Pryjma e Oliveira (2016) apontam que o docente da Educação Superior acaba reduzindo a complexidade de seu papel profissional, pois entende sua atividade essencialmente como intelectual, o que secundariza ou invisibiliza a docência. As autoras pontuam que tanto a formação inicial e quanto a continuada são imprescindíveis para a docência e se integram como um processo robusto para o desenvolvimento profissional docente. Assim, entendemos que esse processo, da mesma forma, pode contribuir para a constituição da identidade dos professores.

A questão é que o DPD é um processo de longo prazo que, individual ou coletivamente, deve se materializar na escola e nas atividades diárias e concretas de ensino pelas quais os professores aprendem de forma ativa, pois o conhecimento dos docentes é maior quando há

reflexão sobre suas experiências práticas (MARCELO GARCIA, 2009). A partir de tal concepção, os professores precisam investir na profissão, pois a qualidade do ensino depende de sua contínua aprendizagem, do compromisso como agentes de mudança, com propósitos morais do ensino, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e inteligência emocional importantes para sua prática (DAY, 1999), como se essa qualidade dependesse, única e exclusivamente, dos professores.

A partir de então, lembrando Selbach (2015) e Santos e Duarte (2017), o DPD deve ser um processo institucionalizado porque o que tem acontecido é a não assumência de instituições e políticas públicas para a profissionalização da docência na Educação Superior; e o mesmo ocorre na Educação Básica. Destarte, a responsabilidade pelo processo de DPD recai sobre os docentes – culpabilizados pelas mazelas da educação pública – e desresponsabiliza o Estado e, por consequência as instituições, cujas políticas educacionais reforçam essa ideia individualizada do professor que deve e não quer se desenvolver profissionalmente, afastando os holofotes das regulações econômicas, políticas e sociais que desmantelam o ensino público no Brasil.

A despeito da crítica anunciada, o DPD contempla a formação de professores como um processo ininterrupto que compreende a pré-formação, a formação inicial e a continuada para a constituição do ser professor, a compreensão de seu trabalho e de suas vivências profissionais. Dessa maneira, entendemos que o conceito pode exprimir a dialética da formação e do trabalho docente, mas sem a delimitação do desenvolvimento profissional individual circunscrito ao espaço de atuação, pois é relevante a compreensão das questões pessoais, coletivas, profissionais, institucionais, políticas, sociais e econômicas.

Após a apropriação dos conceitos que aparecem nos estudos sobre ciclo de vida profissional docente e, com o recorte para a Educação Superior na Universidade Estadual de Goiás, considerando os questionários e as narrativas dos docentes do curso de Pedagogia, aproximamo-nos do conceito de perejivânie, ou seja, vivência, segundo a teoria vigotskiana. Com o significado de entender o desenvolvimento da consciência humana em sua relação como o social, a perejivânie está sempre vinculada ao que modifica o sujeito, transformando-o ao ponto de que a situação vivida muda sua atitude, seu comportamento e nada mais continua igual. Caso essa transformação não aconteça, não se se pode falar de vivências, mas somente de experiências.

Perante o contexto teórico apresentado, compreendemos categorias de estudo muito importantes para a constituição das vivências dos docentes dentro e fora das salas de aula, e das escolas e universidades, integrando a vida profissional dos professores e se aproximando de

nossas inquietações sobre formação e trabalho docente na Educação Superior. Assim, conhecemos pesquisas sobre a trajetória profissional de professores, em contextos geográficos, políticos ou sociais distintos e sob diferentes perspectivas de análise. E o que essas pesquisas têm em comum são os estudos de Huberman (2000)³⁰ como ponto de partida das investigações sobre o percurso profissional de professores em qualquer etapa ou modalidade de educação.

Alan Michael Huberman – professor universitário em Genebra, Suíça, e membro da Associação Suíça de Pesquisa Educacional³¹, juntamente com seus colaboradores, realizou uma pesquisa considerada o primeiro estudo científico sobre o ciclo de vida profissional de professores que combinou análises aprofundadas e fascinantes histórias de vida³². Huberman (1989, tradução e adaptação nossa)³³ esclarece que essa pesquisa foi realizada na Suíça no decorrer de cinco anos, durante os quais foram realizadas 160 entrevistas de cinco horas, com 30 a 40 páginas de transcrição cada uma, analisadas com métodos estatísticos sofisticados e análises qualitativas exaustivas, o que gerou cerca de 700 páginas de relatórios técnicos e outros vários relatórios resumidos. Marcelo García (1999) também faz referência a essa pesquisa de Huberman, destacando que é a mais difundida no mundo, empreendida por meio de “[...] questionários e entrevistas a 160 professores do ensino secundário. É um trabalho que pretende superar a aparente *linearidade* das fases identificadas por Sikes³⁴” (p. 64, destaque do autor).

Com essa pesquisa, Huberman buscou responder a algumas questões sobre a carreira docente, pelas abordagens psicológicas e psicossociológicas, para investigar se os estudos, denominados por ele como clássicos e existentes até então, sobre o ciclo da vida individual do adulto poderiam se confirmar ao ser investigada, de perto, uma amostra específica de professores do ensino secundário inferior e superior. Para entender como funciona o ensino suíço, recorreremos ao site da Comissão Europeia – Eurydice³⁵, vinculado ao site oficial da União

³⁰A obra original do autor foi publicada em Paris no ano de 1989 e o capítulo inicial dessa obra foi publicado no livro de António Nóvoa, “Vidas de professores”, em 1992, primeira edição e 2014, a segunda.

³¹Informação disponível em: https://prabook.com/web/alan_michael.huberman/484625
Acesso em: 22 ago. 2022.

³²Tradução e adaptação nossa do texto original: *Première étude scientifique en la matière, cet ouvrage constitue un document unique, combinant des analyses approfondies et des extraits de " récits de vie " passionnants.* Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/H/Huberman_1989_A.html. Acesso em: 20 jun. 2022.

³³Tradução e adaptação nossa do texto original: [...] *5 ans de travail, 160 entretiens de 5 heures, 30-40 pages de dépouillement par entretien, des analyses statistiques parfois sophistiquées doublées d'analyses qualitatives parfois obsessionnelles, quelque 700 pages de rapports techniques, sans compter les divers rapports de synthèse* (HUBERMAN, 1989).

³⁴O autor se refere a: SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985.

³⁵<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Europeia – em que são divulgados, entre outras informações, os dados dos sistemas nacionais de educação dos 27 países integrantes dessa união economia e política.

Na Suíça, esse sistema nacional, para 2022 e 2023³⁶, está dividido em cinco estágios de educação: i) a ECEC – sigla para *early childhood education and care*, ou seja, educação e cuidados na pequena infância – com estruturas e serviços de acolhimento de crianças maiores de quatro anos de idade de maneira formal ou informal, ambos voluntários, porém há o pagamento de parte dos custos para o uso do serviço formal; ii) o ensino obrigatório para crianças a partir de quatro anos de idade e que dura 11 anos, divididos em nível primário com dois no jardim de infância ou um primeiro ciclo de oito anos, e o nível secundário inferior que dura três anos; esse ensino obrigatório é completado pelos alunos aos 15 ou 16 anos; iii) o ensino secundário superior, subdivido em dois programas: ensino geral que prepara os estudantes para o ensino superior, e o ensino e formação profissional, o EFP (em inglês, VET – *vocational education and training*) no qual há o aprendizado de uma profissão, sendo que ambos são concluídos aos 18 ou 19 anos de idade; iv) o nível terciário com dois pilares formativos: estudos em universidades, universidades de ciências aplicadas ou universidades de formação de professores; e as instituições de ensino e formação profissional (em inglês, PET – *professional education and training*) destinadas aos formados na EFP; e v) a educação e formação continuada que é ofertada pelas instituições privadas, subsidiadas pela Confederação e os cantões, isto é, os estados.

A referida pesquisa foi realizada por Huberman (1989) e alguns colaboradores, entre eles Marie-Madeleine Grounauer e Jurg Marti que, juntos, publicaram o relatório Caderno nº 54, intitulado *O ciclo de vida profissional de professores secundários: resumo de pesquisas insanas*. Como a escrita foi conjunta, cada um ficou responsável por uma parte desse relatório: as seções 1,2,3,5,7,9,14,15,16 são de Huberman; 4,10,12,13 ficaram com Grounauer; e as seções 6,8,11 foram escritas por Harti. Na seção 2.2, Huberman (1989) traz as informações sobre a amostra que foi assim apresentada:

A amostra final (n=160) foi composta por professores com entre 5 e 39 anos de experiência e ter um cargo efetivo ensino de pelo menos 50%. Em 1982, representava 6% de todos os professores do Ciclo de Orientação de Genebra (ensino secundário inferior) e 11% do Colégio de Genebra (ensino secundário superior, seção ginásio). Na amostra, foram também incluídos 20 professores do Colégio valdense. Estas são as escolas secundárias do cantão de Vaud, segundo a estrutura escolar em vigor até 31 de julho de 1986 (ensino secundário inferior, seção pré-ginásio), como uma

³⁶Informações disponíveis em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/switzerland?etrans=pt> Acesso em: 22 ago. 2022.

amostra exploratória. Neste último caso, trata-se, portanto, de uma amostra limitada, cujos resultados são principalmente indicativos (p. 7, tradução nossa)³⁷.

A partir desses dados, o autor os distribuiu em uma tabela para mostrar a divisão dos professores por escola e o número de anos de experiência, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Quantidade de professores por escolas, tempo de experiência e porcentagem do total de 160 sujeitos

Estabelecimento	5-10 anos de exper.		11-19 anos de exper.		20-29 anos de exper.		30-39 anos de exper.	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Ciclo de orientação (n=88) (55%)	18	22%	35	40%	20	23%	14	15%
Colégio de Genebra (n=52) (32.5%)	11	21%	16	31%	14	27%	11	21%
Colégios valdenses (n=20) (12.5%)	10	50%	10	50%	0	0%	0	0%
Porcentagem total	24%		39%		21%		16%	

Fonte: Huberman (1989, p. 7) com tradução e adaptação da autora (2022)³⁸

A Tabela 4 nos evidencia que são dados iniciais da pesquisa em momento de conhecimento dos sujeitos e de seus espaços de atuação, posto haver elementos que não refletem a teoria de Huberman (2000) sobre os ciclos de vida profissional de professores. Quando a pesquisa foi concluída, houve a publicação, em junho de 1989, do livro *A vida dos professores: evolução e avaliação de uma profissão*³⁹ – que, infelizmente, ainda não está traduzida para o português. Um artigo desse livro – de autoria de Huberman, em português, que é apenas o capítulo inicial de seu livro resultado da pesquisa de cinco anos e que se tornou base teórica para muitos pesquisadores do Brasil e de outros tantos países – foi publicado na obra de António Nóvoa (2000) *Vidas de professores*.

Nesse artigo, Huberman (2000) traz um histórico dos estudos científicos sobre o ciclo da vida humana, esclarecendo que são pesquisas cujo foco estava na abordagem psicodinâmica, começando com as pesquisas de Freud, passando pelas investigações de Henry Murray e

³⁷Texto original: “L'échantillon définitif (n=160) était constitué d'enseignants ayant entre 5 et 39 ans d'expérience et ayant une charge effective d'enseignement d'au moins 50%. En 1982, il représentait 6% de tous les maîtres du Cycle d'Orientation de Genève (enseignement secondaire inférieur), et 11% de ceux du Collège de Genève (enseignement secondaire supérieur, section gymnasiale). Dans l'échantillon étaient également inclus 20 enseignants des Collège vaudois. Il s'agit des collèges secondaires du canton de Vaud, selon la structure scolaire en vigueur jusqu'au 31 juillet 1986 (enseignement secondaire inférieur, section pré-gymnasiale), en tant qu'échantillon exploratoire. Dans ce dernier cas, il s'agit donc d'un échantillon limité dont les résultats ont surtout un statut indicatif”.

³⁸A tabela original, em francês, encontra-se no Anexo A desse relatório de doutoramento.

³⁹HUBERMAN Michael. *La vie des enseignants*. Évolution et bilan d'une profession. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.

Gordon Allport, e depois, “Erikson (1950)”, “Robert White (1952)” e os estudos mais recentes de Vaillant, Gould e Levinson. Os estudos de natureza mais sociológica de Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer utilizaram a metodologia da história oral e interpretaram dados biográficos, cujo movimento possibilitou a condução de análises da socialização de adultos e da carreira profissional, sendo que a pesquisa de “Becker (1970)” investigou os professores de Chicago com aplicação da psicossociologia ao estudo de docentes (HUBERMAN, 2000, p. 33).

O autor evidencia que as pesquisas, a partir de 1970, agregaram conceitos e dados empíricos de disciplinas diversas e subdisciplinas da psicologia que despertaram o interesse pelos estudos biográficos da docência, especificamente, da carreira dos professores, em países como Estados Unidos, Inglaterra, Países Baixos, Austrália, França, Canadá, entre outros. Huberman (2000, p. 34) destaca que, até esse período, as investigações sobre a docência tinham foco “[...] apenas no período de formação inicial e no princípio da carreira. Começamos, agora, a compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino”.

Nesse contexto, e pelo fato de o autor ter sido o pioneiro na investigação desse objeto, aproximamo-nos de seus estudos com o entendimento de que precisávamos de outras pesquisas e, principalmente, mas não exclusivamente, delimitadas à Educação Superior brasileira. Por conseguinte, realizamos o levantamento sistemático de pesquisas brasileiras sobre a temática, consolidando o Estado da Arte para encontrarmos referências de investigações da realidade dos professores brasileiros. Destarte, a teoria de Huberman (2000) e de outros autores – que pesquisam tanto a Educação Básica quanto a Superior – foram fundamentais para a compreensão do ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

Assim, nossa pesquisa parte de Huberman (2000), principalmente – visto o autor ser referência para diversas investigações no cenário nacional e internacional – e também de outros autores que investigam a temática na Educação Básica e Superior. A investigação do Estado da Arte nos apresentou autores brasileiros de referência para o estudo do ciclo de vida profissional de professores e, por isso, ancoramo-nos, epistemológica e metodologicamente, também nesses pesquisadores que estudam o ciclo profissional de docentes da Educação Superior do Brasil (BRITO, 2011; FONTANINI; FILIPAK; KRST, 2017; ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007; ISAIA; BOLZAN, 2008; RIBEIRO; VIEIRA, 2015; TIM, 2018), avançando na perspectiva de superar as etapas ou fases, e mostrar o movimento dialético da docência na universidade pública estadual de Goiás, a UEG.

Essa investigação nos possibilitou perceber que, entre outras questões, o ciclo de vida profissional de professores, proposto por Huberman (2000) – no qual coexistem elementos de constituição do sujeito professor, é permeado por construções psicológicas, sociais e históricas que, longe da rigidez do enquadramento categórico, procura agrupar, didaticamente, as fases de cada ciclo a partir do desdobramento cronológico. Esse autor têm sido referência ao discutir a ideia de tendências gerais no ciclo para o qual há sequências de fases determinadas pelo tempo de carreira.

Essas fases ou etapas do ciclo de vida profissional de professores precisam, antes de qualquer continuidade de discussão, ser compreendidas como trajetórias construídas, cotidianamente, pelas vivências individuais e também coletivas, pelas experiências interiores e simbólicas, por intermédio de situações em que o sujeito recebe influências e segue influenciando. Dessa forma, as etapas se caracterizam pelos espaços, tempo e condições de trabalho responsáveis por desenvolver sentimentos e posicionamentos distintos ao longo da trajetória profissional.

Os estudos de Huberman (2000) propõem que os ciclos de vida profissional de professores sejam divididos e nomeados de acordo com os anos de carreira e as características vivenciadas em cada uma delas, sendo que se inicia com uma linha única, perpassa diferentes subdivisões na metade do ciclo total para retomar a unicidade ao final da carreira. Por conseguinte, o autor sintetiza, de forma didática, o percurso temático dividido em anos de carreira e fases ou temas recorrentes em cada uma, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Esquema do ciclo de vida profissional de professores do ensino secundário suíço

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1 a 3	Entrada, Tateamento
4 a 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 a 25	Diversificação, Ativismo → Questionamento
25 a 35	Serenidade, Distanciamento afetivo ← Questionamento Conservantismo ← Questionamento
35 a 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000, p. 47) com adaptações da autora (2020).

Mesmo considerando que seja complexo agrupar profissionais em perfis-tipo, sequências lineares e fases delimitadas, visto que são sujeitos histórica e socialmente construídos, Huberman (2000, p. 54) pontua as tendências gerais de cada fase, enfatizando que “[...] uma fase prepara para a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade [...]”. A partir de então, assevera que o desenvolvimento adulto é um processo dialético com tensão em duas forças: i) as internas, relacionadas às questões psicológicas; e ii) as externas, de cunho cultural, social e físico com a possível prevalência de um deles em algum momento, cujos efeitos têm influência de outras forças. Por isso, estudar o desenvolvimento profissional é investigar influências combinadas e não influências singulares.

De acordo com essa pesquisa, o professor, na **fase de entrada na carreira**, estabelece o contato inicial com as diversas situações de sala de aula, cuja etapa se configura como sobrevivência ou também descoberta nos dois ou três primeiros anos de ensino. No aspecto da sobrevivência, chamado igualmente de choque de realidade, há certo confronto inicial com a complexidade das situações profissionais, a saber, preocupação consigo mesmo, distância entre o ideal e o real da sala de aula, fragmentação do trabalho, tateamento constante, dificuldade em lidar com alunos que causam problemas etc.

Já a descoberta se configura como entusiasmo, experimentação, encantamento por assumir responsabilidades por uma sala, alunos, seu próprio programa de ensino, por se sentir parte de um corpo profissional. O autor esclarece que a sobrevivência e a descoberta são, normalmente, vividas ao mesmo tempo, e esta permite ao professor resistir àquela. Contudo, há alguns docentes que estão em uma das duas representações do início da carreira e há, ainda, outros perfis com características distintas: indiferença – que não escolheram a profissão ou estão trabalhando temporariamente; serenidade – aqueles com muita experiência; e frustração – são ingratos ou sentem-se inadequados para o trabalho. A partir desses perfis, está o tema global da “exploração” que, no ensino, “[...] é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de ‘explorar’ poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Logo após esse contato inicial, entre quatro e seis anos de docência, o autor francês denomina a **fase de estabilização** que designa o estágio do comprometimento definitivo e tomada de responsabilidade e que tem significados de pertencimento ao grupo profissional e de

independência. À vista disso, a escolha da identidade profissional se torna importante para o desenvolvimento e contribui para a afirmação do eu, evitando a dispersão da identidade pessoal. Logo, esse momento é chamado pelo autor de “momento-chave” que transita entre a fase de exploração para uma fase de afirmação na profissão docente.

Por consequência, grande parte dos professores expressam essa fase como libertação ou emancipação, sendo que, antes ou durante o período, surge o sentimento de competência pedagógica que vai aumentando com o tempo e que permite a afirmação juntos aos colegas com mais experiência tanto quanto junto às autoridades. Para os professores, estabilizar tem sentido de aumento da liberdade, dos seus direitos a cargos e funções, e da sua própria maneira de estar na atividade. E quando são professores que tiveram uma sofrida preparação pedagógica, a libertação e a afirmação dessa etapa são mais acentuadas e até com certo grau de agressividade.

Nessa fase, Huberman (2000) ainda destaca que a estabilização traz ao professor o sentimento de confiança e conforto, desencadeando a diminuição da preocupação consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos, tanto quanto maior segurança para lidar com situações complexas e inesperadas com mais confiança, estilo próprio de ensino e flexibilidade de gestão das turmas, cuja autoridade se torna mais natural. Isso significa que a estabilização, juntamente com a consolidação pedagógica, é percebida pelos professores como fase positiva da carreira.

Já a **fase da diversificação** e a **do questionamento** acontecem entre sete e 25 anos de carreira e é marcada por percursos mais individuais com motivação e dinamicidade na busca de novos desafios para não cair na rotina. É preponderante também o fato de que, antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso limitavam as possibilidades de gestão das aulas e desencadeavam a rigidez pedagógica. Diante de uma série de experiências pessoais, o professor diversifica o material didático, as formas de avaliar, de agrupar os alunos etc. e, assim estabilizados, tornam-se ativistas e ficam em condições de atacar as aberrações do sistema. É uma fase da carreira em que os professores se sentem bem mais motivados, mais dinâmicos, e bem mais empenhados em equipes pedagógicas “[...] ou nas comissões de reforma (oficiais ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas. [...] esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Após as primeiras experiências em sala de aula e na profissão como um todo, os professores querem novos desafios, novas ideias, compromissos por conta do sentimento de eficácia e competência que acabaram de adquirir. De forma implícita, esse anseio por desafios nasce do receio de entrarem em rotina, do desejo de manter o entusiasmo pela profissão. O autor

aponta que a terceira fase pode causar sensação de rotina ou uma crise existencial e os professores se põem em questão sem nem mesmo ter consciência do que causa esse questionamento.

Essa fase apresenta múltiplas facetas que, para uns, a monotonia da sala de aula gera questionamento; para outros, é o desencanto pelos fracassos de experiências ou de reformas estruturais. É um período, não tão preciso, no qual os professores estão no meio da carreira, por volta de 35 a 50 anos de idade, ou entre os 15 e 25 anos de docência quando começam a fazer um balanço da vida profissional e pensar na hipótese de ter outra carreira. Não há como provar que a maioria dos professores passe por essa fase, mas não tem como negar que algumas características da instituição, o contexto político-econômico-social pode ser determinante. Huberman (2000, p. 43) fala na possibilidade de “[...] imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar os sintomas que integram o ‘questionamento a meio da carreira’”.

Outra situação importante que o autor discute é que o questionamento é diferente para homens e mulheres. O grau de questionamento nos homens tende a ser mais elevado e em menor idade, com um período que tem início aos 36 anos de idade e pode ir até os 55 anos, cuja vinculação está na questão da progressão na carreira por se perguntarem se passarão o resto da carreira somente em salas de aula. Já o questionamento para as mulheres surge mais tarde que para os homens, ou seja, por volta dos 39 anos de idade com a possibilidade de chegar até os 45 anos. Para as professoras, o questionamento não é por conta do sucesso na carreira e sim pelos aspectos desagradáveis das atividades docentes ou pelas condições de trabalho.

Entre os 25 e 35 anos de carreira, os professores estão na **fase da serenidade e distanciamento afetivo**. Huberman (2000) esclarece que os professores, que estão com idades entre 45 e 55 anos, podem alcançar a serenidade – menos relacionada à progressão na carreira e mais ao estado de espírito – por vias diversas, mas, normalmente, vem após a etapa do questionamento com lamentações sobre o período de ativismo. Embora nem todos os professores cheguem nessa placidez, os que a alcançam apresentam grande serenidade diante das situações de sala de aula, com menos preocupações, menos ambição; mas também não pensam em investimentos ao passo que a confiança e a serenidade só aumentam. Essas características ficam evidentes por não se preocuparem com a avaliação da gestão, dos pares ou dos alunos e por não terem que provar sua eficiência.

É também nessa fase que os professores reduzem as expectativas do início da carreira e se satisfazem com o que foi conseguido até o momento e, assim, têm objetivos mais modestos

para os anos futuros e atitudes mais tolerantes e espontâneas em sala de aula, preocupando-se mais com o profissional que é do que com aquele idealizado anteriormente. Nesse mesmo sentido, acontece o **distanciamento afetivo** com relação aos alunos, mas que, em grande maioria, são os próprios alunos que estabelecem esse distanciamento, motivado por considerarem os professores mais jovens como irmãos mais velhos. Isso porque os estudantes não querem esse tipo de relação com os docentes mais velhos que têm idades próximas a de seus pais; são de gerações diferentes e o diálogo não se estabelece.

Ainda nessa etapa da carreira, Huberman (2000), apoiado em outras pesquisas do mesmo tipo, destaca a **fase do conservantismo**, marcada por lamentações, em que os professores de 50 a 60 anos de idade se tornam mais ranzinzas, queixando-se de alunos que estão mais indisciplinados e desmotivados, dos colegas mais jovens e menos sérios, da política educacional e do ensino. Porém, o autor destaca que essa categorização não é tão simples como parece, visto que alguns professores chegam nessa fase por conta da etapa do questionamento mais prolongada, por uma reforma estrutural fracassada ou por oposição de algum tipo de reforma. Há ainda que se considerar que, amiúde, alguns colegas mais jovens são os mais conservadores e outros, ainda, não são mais resmungões ou mais prudentes com o passar da idade, provando que o meio social e político são elementos a serem considerados.

No geral, os estudos empíricos estabelecem relação direta entre a idade das pessoas e o conservadorismo, posto haver evidências de que, com o passar do tempo e de forma progressiva a partir dos 50 anos, os sujeitos se tornem mais rígidos, dogmáticos, prudentes, resistentes às inovações e nostálgicos. Não obstante essa tendência no ciclo de vida, a similitude quando se trata do ciclo de vida profissional de professores pode não existir, pois, mesmo que sejam agrupadas um grande número de pessoas nesse perfil, nunca será a totalidade, visto a imprescindibilidade de se considerar os sujeitos históricos e sociais que são (HUBERMAN, 2000, p. 45-46).

Na Suíça, o final da carreira docente está instituído entre 35 e 40 anos de magistério e o autor registra que tanto os professores quanto outros profissionais assumem posturas positivas, com sentimento de liberdade sem lamentação pelo que foi investido no trabalho. Com os professores acontece o desinvestimento progressivo na carreira, marcado por outros interesses que não somente os assuntos da escola, mais tempo para si próprios e uma vida social com maior carga filosófica. É um período, segundo Huberman (2000), em que o “descomprometimento” pode ser vivido pelo professor.

Apesar disso, o autor afirma haver duas fases distintas ao final da carreira. Uma delas é a **fase do desinvestimento sereno** que se apresenta como consequência do período de

serenidade e é marcada por um processo de interiorização, maior reflexão, boas recordações da carreira, desprendimento de compromissos profissionais para manter cuidados pessoais até de ordem fisiológica que surgem com a idade. A outra, a **fase do desinvestimento amargo**, materializa-se em frustrações ou decepções vividas durante a vida profissional e cuja sensação é de estagnação e desespero como fase posterior à do conservantismo quando há lamentações e intolerâncias com o trabalho, as pessoas e o sistema.

O desinvestimento que acontece na Suíça, por ocasião do processo de aposentadoria dos professores, não encontra ressonância no Brasil, visto acontecerem movimentos de desinvestimento e desistência, até mesmo, no início da vida profissional porque “[...] os docentes mais jovens tendem a não se manter na carreira docente, marcada por uma crescente precarização das condições de trabalho e de vida” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 219). As autoras apontam que essa precarização pode ser explicada, dentre outros motivos, pelo bloqueio de verbas destinadas a investimentos da Educação Infantil ao Ensino Médio, em 2019, na ordem de 2,4 bilhões de reais previstos. Para se ter uma ideia do nefasto corte, o último relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE de 2019, segundo as autoras, aponta que o investimento anual por aluno, no Brasil, é bem inferior ao de outros países da organização: enquanto para o Ensino Fundamental I, o Brasil investiu 3.800 dólares, outros países investiram 8.600; para o Ensino Fundamental II e o Médio e Técnico, o investimento brasileiro por aluno durante um ano foi de 3.700 e 4.110 dólares, respectivamente, enquanto outros países da OCDE investiram 12.200 e 10.00 dólares, na mesma ordem (p. 224).

Nesse contexto, as reformas educacionais que desvalorizam, política, social e economicamente o professor e limitam, precarizam e intensificam seu trabalho, histórica e continuamente, mostram-se também como entrave para que os professores permaneçam na profissão. Com isso, acontecem questionamentos quanto à formação e à profissão, gerando “[...] uma sensação de incapacidade, ineficiência, incompetência e descrédito (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 225). A consequência imediata desse cenário é o aumento significativo de exonerações, embora ainda haja docentes que resistam às mazelas da educação pública e permaneçam na carreira.

Codo (1999) apresenta dados de sua pesquisa, que investigou 52.000 professores em 1.440 escolas, enfatizando que 48% dos educadores sofrem algum dos sintomas da Síndrome de Burnout, o que significa que é a desistência daqueles que ainda estão na escola, são professores que desistiram da carreira, mas permanecem trabalhando; contudo, 90% dos trabalhadores em educação estão satisfeitos e comprometidos com suas funções. Esse paradoxo tem base nas relações sociais contraditórias sustentadas pelo capitalismo e seu modo de

produção e regulação, posto que essas relações de dominação e subordinação – que precisam ser sempre construídas e reforçadas – buscam hegemonia e legitimação, desencadeando a negação, ou seja, o professor permanece na profissão como se as condições em que trabalha e vive fossem naturais – naturalização da vida cotidiana que interfere na vida profissional como consequência da política ultraneoliberal de manutenção do *status quo*.

Em uma realidade mais próxima, Fonseca (2013) pesquisou a desistência de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, em início de carreira ou mesmo antes de tomarem posse. Foram entrevistados sete pedagogos – seis do sexo feminino e um masculino com idades entre 26 e 31 anos – que foram aprovados no concurso em 2009, o último até a época da pesquisa. Cinco desses pedagogos revelaram os motivos para terem deixado a sala de aula: mestrado, outro emprego, cansaço e estresse causados pelo trabalho docente; abordando, também, sentimentos que tinham quando trabalhavam em sala de aula: três citaram sentimentos negativos e quatro mesclaram os dois. Os sentimentos positivos foram, em maioria, alegria e satisfação; enquanto os negativos, cansaço/cansaço emocional, impotência, frustração, raiva e medo. A autora aponta que, embora o Distrito Federal – DF tenha atingido parâmetros satisfatórios de infraestrutura, salários e tempo para coordenar⁴⁰, os professores ainda estão insatisfeitos com a escola e as mudanças urgentes estão relacionadas às condições de trabalho, tais como redução de alunos por turma; à organização pedagógica e trabalho em equipe; e recepção da Secretaria de Estado de Educação quando da entrada da carreira. Essas condições os afetaram emocionalmente e os fizeram desistir da docência.

É possível compreendermos os sentimentos desses professores do DF a partir dos estudos de Huberman (2000) e das características atribuídas por ele à fase de início da carreira. Além disso, há também a vulnerabilidade psíquica enfrentada diante de uma escola pública cada vez mais deslocada do real, dos desafios pedagógicos, administrativos e relacionais que vão se tornando cada dia mais complexos, das políticas educacionais que desvalorizam e controlam o trabalho docente. Continuemos a discutir o que outros autores pesquisaram sobre a temática.

O estudo de Cavaco (1995), realizado com diversos professores do ensino secundário de Portugal⁴¹, investigou como o professor deste nível de ensino vive a profissão, cujo percurso

⁴⁰Os professores que trabalham 40 horas semanais, por exemplo, cumprem cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, ambas diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica. Há algumas diferenças de carga horária de regência e coordenação a depender do turno ou turnos de trabalho e das modalidades de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2022).

⁴¹O sistema educacional português é dividido em: ensino pré-escolar (Jardim de Infância – não obrigatório), dos três aos cinco anos de idade; ensino básico que vai dos seis aos 15 anos e é universal, obrigatório e gratuito; o ensino secundário superior que também é gratuito, dura três anos e é destinado aos jovens de 15 a 18 anos de

profissional é concebido como uma trajetória sequenciada que sofre interferências do desenvolvimento biológico e das estruturas sociais e individuais. A autora esclarece que, nas décadas de 1970, foi iniciada rápida expansão do ensino secundário português e o consequente aumento de professores, com rejuvenescimento do quadro docente e diversificação das formações e classes sociais desses professores, além do enfrentamento de mecanismos reguladores que submete os profissionais à lógica do sistema capitalista⁴².

A metodologia utilizada foi a autobiográfica ou histórias de vida por meio de entrevistas semiestruturadas (totalizando 53 horas de gravações) que abordaram as temáticas: experiência na carreira, desenvolvimento biológico, contexto historicamente situado e vivido, processos estruturais socialmente organizados, e dinâmicas institucionais. A escolha da amostra considerou: i) a diversidade de idades, visto ter sido utilizado o método longitudinal (acompanhamento ao longo da carreira); ii) o método transversal (cortes temporais para aprofundamento circunstancial); e iii) formações distintas para diversificar os grupos disciplinares. Foram entrevistados 17 docentes, quatro do sexo masculino e 13 do sexo feminino, todos com idade entre 23 e 61 anos, sendo que a professora mais jovem ainda não havia completado um ano de carreira e a mais velha, estava com 39 anos de docência.

Cavaco (1995) assinala que somente duas professoras entraram profissionalizadas na carreira; oito iniciaram antes de concluir a formação acadêmica e cinco ainda não estão profissionalizados. Além de não haver políticas ou planos de formação, a instabilidade de deslocamentos anuais de uma para outra escola, impede que esses professores tenham qualquer indício de profissionalização. Ademais, falta comunicação entre docentes temporários e efetivos, mais velhos e jovens, os mais antigos na escola e os recém-chegados, o que, segundo a autora, configura uma luta de poder, causando indiferenças e refúgios que podem contribuir para a desistência ainda em serviço e interferir, de forma significativa, nos sentimentos e atitudes nas fases que constituem seus ciclos de vida profissional.

Por meio dessa e de outras análises mais aprofundadas, Cavaco (1995) apresenta, assim como Huberman (2000), o pressuposto de que existem tendências gerais no ciclo de vida profissional dos professores com uma sequência de fases que obedece ao tempo de carreira. Na

idade que podem escolher entre uma formação para novos estudos ou uma geral, técnica e profissional; ensino pós-secundário não superior para os jovens com 18 anos ou que tenham 12 anos de escolaridade; ensino superior, com ingresso por meio de exames nacionais, divide-se em universitário, com formação científica, e politécnico com formação profissional e técnica avançada; e educação e formação de adultos para aqueles que não concluíram o ensino básico ou secundário. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/portugal?etran=pt> Acesso em: 20 jul. 2022.

⁴²Qualquer semelhança com sistemas de ensino de outros países não é mera coincidência.

busca por compreender a evolução do sujeito professor, a autora defende que, com o passar da idade e dos anos de profissão, esses profissionais vivem processos cíclicos com desenvolvimento orgânico e psíquico que repercutem em toda sua vida.

Ao considerar que a trajetória de trabalho do professor é perpassada por linhas de força que estruturam seu processo de desenvolvimento profissional, Cavaco (1995) destaca que essas linhas de força se tratam, dentre outras definições, características e composições, de: i) expectativas pessoais e familiares; ii) primeiras experiências e sentimentos que ajudam a constituir a identidade profissional; iii) desenvolvimento de linhas que compõem a maturidade profissional nas relações com os pares, alunos, conhecimento e a própria profissão; iv) dificuldades em conciliar os campos pessoal e profissional; vii) alterações das expectativas por conta das alterações institucionais que provocam maior ou menor investimento pessoal (p. 178).

A partir dessas compreensões, a autora considera que o ciclo de vida profissional dos professores se divide em **quatro fases**, marcadas pela temporalidade biológica e pelas estruturas sociais, institucionais e individuais. A **primeira fase**, denominada “na periferia dos espaços escolares”, nos primeiros anos de docência, é uma fase de desequilíbrios e busca acelerada pelo desenvolvimento profissional e pessoal. É um momento em que os professores estão muito inseguros e procuram soluções para situações complexas, mas tendem, muitas vezes, a abandonar propostas inovadoras e adotar modelos tradicionais com o abandono das ideias antes muito defendidas. É também uma fase de maior enfrentamento de desafios, de estabelecimento profissional, cuja preocupação é com a imagem pessoal de sucesso e a aceitação pelos pares.

A **segunda fase**, “na procura da realização do presente”, é marcada pela experimentação de competências, com maior segurança e autonomia, o que acontece quando o professor tem em torno dos 30 anos idade. Essa é uma etapa em que suas preocupações se vinculam às atividades pedagógicas, à busca por outros caminhos que, a depender das condições objetivas e subjetivas pode: enriquecer o trabalho, com a assunção de cargos de gestão, envolvimento em agendas de formação continuada e busca pela valorização social da profissão; ou adotar uma rotina de trabalho recorrente e priorizar a complementação do salário em outras atividades caso as condições de trabalho e remuneração não forem satisfatórias.

A **terceira fase**, “na mudança do sentido da vida”, ocorre entre 35 e 40 anos de idade, marcada por momentos de desânimo, questionamento do trabalho e reflexões do sentido de ser professor. Tal qual na segunda fase, pode haver opção por duas posturas: pela rotina diária do trabalho, fechando-se para oportunidades ou desafios, sentindo-se incapaz de encontrar outros

caminhos e se distanciar; ou pode encarar os desafios e resolvê-los com autonomia, valorizar-se pessoal e profissionalmente, resistindo na profissão para defender seus ideais.

A **quarta e última fase**, “o reencontro com o fio da história de vida”, acontece próximo à aposentadoria, após os 50 anos de idade. Cavaco (1995, p. 184) pontua que é uma fase em que o professor dá “[...] grande importância ao passado porque se sente a necessidade de procurar o fio da vida para valorizar o presente e reinventar o futuro”. A aposentadoria se aproxima em meio a situações contraditórias: por um lado, o professor está disponível para aprender mais, buscar novidades, compreender e inovar, procurando também ajudar os iniciantes; e por outro, pode se fechar, não acreditar mais em mudanças boas, não partilhar projetos e fugir de desafios.

Após estudar a vida profissional e pessoal de professores do ensino secundário de Portugal, Cavaco (1995) apresenta três sínteses para o ciclo de vida profissional desses sujeitos: i) o início da carreira enquanto um momento tomado por insegurança e instabilidade, caracterizado como uma fase de sobrevivência; ii) a estrutura da carreira docente desconsidera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento pessoal, e isso acaba por enquadrar a carreira não à evolução da estrutura da vida – com isso, a autora identificou duas linhas orientadoras, uma de continuidade e aceitação e outra de inovação e diversidade; e iii) o professor parece encontrar a felicidade na profissão quando começa a aceitar desafios, aventuras, a reconhecer o valor de erros e acertos pela análise da própria experiência, a manter certa liberdade, a escutar/reconhecer os outros, e a repensar sua vida e reviver cada dia.

Enquanto Huberman (2000) estudou o ciclo de vida profissional de professores do ensino secundário suíço, Cavaco (1995) tomou como objeto os professores do ensino secundário português e Gonçalves (2000) do ensino primário desse mesmo país. Este último teve como objetivo de investigação: i) descobrir e descrever elementos caracterizadores da carreira docente; e ii) identificar regularidades delineadoras da trajetória profissional dos professores, para caracterizar o desenvolvimento da carreira e de seus momentos, fases ou etapas. Essa carreira é entendida pelo autor como um processo de formação permanente, tanto quanto de desenvolvimento profissional e pessoal, sendo o primeiro composto pelos conhecimentos e competências construídas na formação, e o segundo pelas crenças, histórias de vida e o contexto de atuação do professor. Com isso, o autor conseguiu elaborar um “itinerário-tipo” de carreira docente, analisando o percurso profissional de 42 professoras que

lecionavam no 1º Ciclo do Ensino Básico⁴³ do concelho de Olhão⁴⁴ com a realização de entrevistas semiestruturadas autobiográficas em dois momentos distintos, sendo que o segundo fora feito seis anos depois do primeiro. Dessa forma diacrônica, Gonçalves (2009) obteve novo conceito de “itinerário-tipo” por sucessivas comparações e triangulação de dados. O primeiro conceito construído é composto por cinco fases ou etapas, conforme a síntese apresentada no Quadro 5.

Quadro 5– Etapas da carreira docente segundo Gonçalves (2000)

Anos de experiência	Etapas/traços dominantes
1 a 4	O “início” choque do real, descoberta ↓
5 a 7	Estabilidade segurança, entusiasmo, maturidade ↙ ↘
8 a 14	Divergência (+) Divergência (-) empenhamento, entusiasmo descrença, rotina ↘ ↙
15-22	Serenidade reflexão, satisfação pessoal ↙ ↘
Acima de 23	Renovação do “interesse” Desencanto renovação do entusiasmo desinvestimento e saturação →

Fonte: Gonçalves (2000) com adaptações da autora (2022)

Por entender que a carreira docente é uma sucessão de ciclos de vida profissional, Gonçalves (2000) tomou como referência os estudos de Huberman (1989) e outros autores para realizar sua pesquisa longitudinal pela abordagem biográfica. Na síntese expressa no Quadro 5, o autor nos mostra a nona categoria – ou aspecto temático, como é chamado por ele – de um total de nove categorias identificadas, as etapas da carreira. As outras oito são: i) melhores anos; ii) piores anos; iii) problemas sentidos; iv) momentos de crise; v) momentos de ruptura; vi) idade crítica; vii) importância da formação; e viii) motivação. A nona categoria resume as

⁴³O Ensino Básico, em Portugal, é dividido em três Ciclos que tem início aos seis anos de idade: 1º ciclo que vai do 1º ao 4º anos de escolaridade; 2º ciclo, do 5º e 6º anos; 3º ciclo do 7º ao 9º anos de escolaridade. Disponível em: <https://educacao.cm-olhao.pt/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

⁴⁴Concelhos são as subdivisões dos Distritos, estes equivalem aos estados brasileiros – e podem ser chamados de municípios. Olhão é um concelho litorâneo do Distrito de Faro – um dos 18 distritos existentes e que tem 16 concelhos – localizado na região do Algarve, uma das sete regiões que compõem Portugal. Disponível em: <https://www.nacionalidadeportuguesa.com.br/mapa-de-portugal/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

etapas do desenvolvimento profissional dos professores marcado por aspectos pessoais e sociais, e compõe o “itinerário-tipo” da carreira em cinco fases.

A **primeira fase**, intitulada pelo autor de “o início”, é a etapa da entrada na carreira, caracterizada pela sobrevivência do choque com a realidade ou pelo entusiasmo da descoberta da docência, e vai até os quatro anos de profissão. Esse choque do real é identificado pela falta de preparo para a docência, real ou suposta; por difíceis condições de trabalho; pela inexperiência e sensação de não aceitação. Já a descoberta é vivida sem maiores contratemplos, porque o sentimento é de tranquilidade para o exercício da função; de preparação para docência, cujas dificuldades nem são lembradas.

A **segunda fase**, a estabilidade, vai dos **cinco aos sete anos** da trajetória profissional, mas pode ser prolongada até os dez anos. Essa fase é definida pela confiança e tomada de consciência da capacidade do professor; pela satisfação e gosto pelo trabalho. Gonçalves (2014) destaca a “calmaria” para definir essa fase, independente do que foi vivenciado no início da carreira. A estabilidade, a partir dos cinco anos de docência, conduz a dois momentos diferentes de divergência que marcam a **terceira fase** que vai dos **oito aos 14 anos** de vida profissional. O início da carreira vivenciado por marcas positivas conduz os professores a investir e empenhar pela valorização profissional, valorizando-se. Já as trajetórias com marcas negativas levam os professores a se tornarem alheios, cansados e saturados, caindo na rotina.

A **quarta fase**, denominada de serenidade, acontece dos **15 aos 22 anos** de profissão, momento em que o professor se distancia afetivamente, tornando-se mais reflexivo e cauteloso por conta da experiência. Gonçalves (2000) enfatiza a satisfação pessoal como principal sentimento dessa etapa, visto que o professor tem segurança no que faz e tem certeza de que o faz com destreza e qualidade. A **quinta e última fase**, que tem início **após os 23 anos** de vida profissional e caminha para o final da carreira, é a etapa de renovação do interesse e desencanto. Para a maior parte dos professores, esse final se caracteriza pelo cansaço, saturação e impaciência pela esperada aposentadoria; e, para alguns, torna-se muito difícil lidar com a energia das crianças. Em contrapartida, há um pequeno grupo entusiasmado que reinveste na profissão com a renovação de interesses para aprender coisas novas.

Para Gonçalves (2009), a despeito de essas fases comporem as trajetórias profissionais docentes vivenciadas individualmente e construídas socialmente, não se pode pensar em um desenvolvimento profissional pelo prisma do determinismo. Torna-se importante compreender essa perspectiva de análise para que não sejam desconsiderados elementos do sujeito professor, de sua história pessoal e coletiva, assim como não impor limites temporais das fases que podem se modificar a depender dos contextos político e sócio-histórico em questão.

Destarte, de acordo com as duas pesquisas citadas pelo autor, com diferença de seis anos uma da outra, Gonçalves (2009, p. 24) enfatiza a necessidade de serem combinados:

[...] o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola, processo que, segundo Day (1999), deve atender a seis princípios: i) o desenvolvimento do docente é contínuo, realizando -se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto -gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do professor e da escola; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível; e vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional.

A partir de suas investigações, Gonçalves (2000; 2009) destaca as dimensões pessoal e profissional dos professores para compreender seu desenvolvimento profissional, considerando a carreira docente como progressiva e tendencial, composta por momentos e circunstâncias diversificados de acordo com as necessidades formativas de cada professor. É um processo que acontece nas transições da vida que envolvem o local de trabalho e sua cultura, as características específicas da profissão, a conjuntura histórica, política e organizacional onde se exerce o trabalho docente. Assim, o autor sintetiza que cada sujeito se torna o professor que é por um processo característico do comportamento ou da sensibilidade do desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Ao pesquisar o desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo García (1999) discute também as etapas do desenvolvimento cognitivo das pessoas adultas que estão centradas em aspectos cognitivos e emocionais, e que descrevem as transformações pelas quais passam para construir e dar sentido às suas experiências. O autor explica que esses estudos são muito importantes para que se possa explicar e compreender as necessidades dos professores nas diferentes etapas de seu desenvolvimento e, por consequência, de seus percursos formativos.

Assim, o desenvolvimento profissional de professores, com base nos estudos de Hunt (s.d.), Kohlberg (s.d.) e Loevinger (s.d.) citados por Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987)⁴⁵, é apresentado por Marcelo García (1999) em três etapas: i) caracterizada por um nível mais concreto ligado a controle de situações, insegurança e submissão aos superiores, gerando conformismo com normas e regras sociais para agradar os pares; ii) compreendida pela capacidade de abstração, diferenciando fatos, opiniões e teorias, e desenvolvendo autonomia e consciência de leis e valores sociais; iii) representada por um nível maior de abstração, conceituação, representação e decisão diante de problemas (p. 59). O autor sintetiza essas três

⁴⁵Autores citados por Marcelo García (1999, p. 58) para subsidiar as discussões sobre as etapas do desenvolvimento profissional de professores, contudo esse estudo não conta nas referências do autor.

etapas nos aspectos cognitivo, pessoal e moral, evidenciando as combinações e efeitos que cada uma delas tem nas variáveis percurso formativo, didático e organizacional, além de demonstrar que não tem a pretensão de agrupar os professores em um coletivo homogêneo, pois cada um tem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional.

A partir de então, Marcelo García (1999), apresenta o desenvolvimento profissional dos professores em quatro fases, sendo que **primeira** é definida como fase de pré-treino que consiste nos aprendizados prévios que os docentes adquirem antes de se formarem professores. A **segunda fase**, a de formação inicial, quando o profissional começa a aprender conteúdos pedagógicos e específicos da profissão; a **terceira fase** é a inicialização na profissão, ou seja, é o momento em que o docente colocará em prática a teoria aprendida na graduação; e a **quarta e última fase** é a formação permanente que envolve os saberes consolidados durante as demais etapas, favorecendo a associação e compreensão de novos conhecimentos. Assim, as vivências profissionais dos professores são um processo contínuo que engloba as experiências vividas na escola, na universidade, na formação inicial e continuada, e no trabalho docente.

Com isso, Marcelo García (1999) defende que os professores vivenciam **duas trajetórias** em seu percurso formativo: a pré-profissional e a profissional. A **primeira**, assim como a fase pré-treino, agrega experiências, vivências e socializações desde o início da vida escolar do professor quando inicia a aquisição de conhecimentos e certezas sobre a docência. Essas certezas e memórias são acessadas pelos docentes quando passam a lecionar. A **segunda trajetória**, a profissional, vincula-se ao desenvolvimento da carreira docente, pois mesmo com uma formação sólida, o tempo ainda atua nos saberes docentes. De acordo com esse autor, o currículo, a formação inicial e continuada, a qualidade, entre outros fatores influenciam a sociedade e esse contexto social influencia diretamente a carreira profissional do docente.

Por esses estudos, Marcelo García (1999) busca compreender a evolução dos professores, estabelecendo relações entre idade e ciclo de vida e as características pessoais e profissionais, pois as fases da vida e da carreira compreendem etapas diferentes “[...] que influenciam o professor como pessoa” (p. 62), cuja passagem não se torna obrigatória, visto que para uns pode parecer linear, para outros há oscilações, regressões etc. Dessa forma, o autor, traz à baila o que considera uma relevante pesquisa sobre a vida profissional de professores, apresentando a informação de que “Sikes (1985) desenvolveu um estudo para analisar as diferentes etapas [cinco fases] pelas quais passam os professores” (p. 63) que toma como mote a idade dos sujeitos investigados.

A **primeira** delas acontece entre **21 e 28 anos** pela exploração das oportunidades da vida adulta e busca pela estabilidade, cuja preocupação na escola é com os conteúdos e a

socialização profissional, enquanto a indisciplina dos alunos os preocupa pela falta de autoridade e domínio de sala. A **segunda fase**, dos **28 aos 33 anos de idade**, é denominada de transição, etapa de estabilidade no trabalho ou de procura por outro emprego – esta última nos remete aos sujeitos da pesquisa de Fonseca (2013) que tinham entre 26 e 31 anos de idade por ocasião da desistência da profissão; bem como ao estudo de Previtali e Fagiani (2020) que destaca os professores mais jovens como os que mais desistem da docência por outro emprego. Os professores que estão estabilizados começam a se preocupar mais com o ensino do que com o domínio dos conteúdos.

Já a **terceira fase**, de **30 a 40 anos**, caracteriza-se por professores com grande capacidade física e intelectual quando têm mais energia, ambição, autoconfiança e buscam promoção. É um momento difícil para as professoras por conta da maternidade e cuidado com os filhos, etapa em que há linhas de força entre a vida profissional e pessoal que podem afetar negativa ou positivamente o trabalho docente. Entre os aspectos positivos estão: i) o fato de os professores serem mães ou pais e receberem maior compreensão dos alunos; e ii) contrair matrimônio confere a alguns estabilidade e confiança. Outros professores sentiam que matrimônio e paternidade eram negativos por lhes trazerem frustração e cansaço por tentarem ser pais e professores, porque quando havia situações conflituosas o que predominava era o pai ou a mãe. Aquele pai que via essa nova situação pessoal como positiva em seu trabalho mostra que, possivelmente, deixava a responsabilidade maior do cuidado com os filhos para as mulheres.

A **quarta fase**, que contempla a idade dos **40 aos 50 ou 55 anos**, os professores estão mais maduros e, enquanto uns assumem novos papéis e muitas responsabilidades lhes são atribuídas, outros não se adaptam e ficam amargurados, críticos e cínicos. A **quinta e última fase** acontece aos professores de **50 a 55 anos de idade** até a jubilação, isto é, a aposentadoria, cujas características envolvem o afrouxamento da disciplina e das exigências para com os alunos (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 64).

Ao final das discussões desse autor espanhol e apesar de não categorizar o ciclo de vida profissional de professores, mas ancorar seus estudos em outros pesquisadores que teorizaram esses ciclos, tais como Cavaco (1995), Huberman (2000) e outros, Marcelo García (1999; 2009) sintetiza que os professores se preocupam com a melhoria da escola por assumirem responsabilidades para isso; têm capacidade de liderança, formal e informal, dentro e fora das escolas; possuem amplos conhecimentos política e as políticas específicas educacionais. Isso porque os professores são sujeitos históricos que estão sempre envolvidos em situações

formativas e, ao longo de suas vidas, desenvolvem-se pessoal, cognitiva, moral e profissionalmente para o trabalho docente.

Nesse processo formativo, a pesquisadora brasileira Chakur (2005) destaca que, ano após ano, os professores progredem em suas práticas pedagógicas, na autonomia do trabalho docente e na constituição da identidade profissional. Tal constatação fez com que esta autora realizasse estudos específicos sobre o desenvolvimento profissional docente, tomando como base teórica os estudos de Huberman (1995) – com percursos harmoniosos ou problemáticos – e Cavaco (1995) – com perfis de desenvolvimento vocacional; e ambos com a ideia de um desenvolvimento profissional não universal, contudo sem mecanismo regulador de possíveis “desvios de rota” ou explicação racional para os rumos individuais distintos de cada professor (p. 398; 399).

Outro estudo que também é referência para a autora é o de Levin e Ammon (1992) os quais contradizem Huberman (1995) e Chakur (1995) ao proporem que a sequencialidade de fases não varia, mesmo que, para tanto, não tenham considerado os contextos sócio-históricos e da vida individual dos professores. Segundo a autora, Levin e Ammon (1992) realizaram um estudo longitudinal de cinco anos, em três momentos do desenvolvimento do pensamento pedagógico de quatro professores da escola elementar, sendo que, no primeiro momento, os docentes começavam um programa de educação em pré-serviço; o segundo momento quando se graduaram, dois anos depois; e o terceiro, durante o terceiro ano de efetivo trabalho.

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio de entrevistas clínicas e observações, e analisados pelo modelo dos níveis de concepção pedagógica – supõe que compreensões mais avançadas evoluem das primitivas em sequência invariante. Esse modelo conta com cinco níveis qualitativos diferentes, distribuídos em quatro áreas, sendo eles: i) Empirismo Ingênuo – ensinar é mostrar e expor verbalmente os conhecimentos; ii) Behaviorismo Cotidiano – aprendizagem é prática e o ensino é reforço; iii) Construtivismo Global – aprendizagem advém da exploração e ensino da experiência participativa; iv) Construtivismo Diferenciado – aprendizagem vem da ação de dar sentido e o ensino é guiar o pensamento dentro dos domínios; e v) Construtivismo Integrado – aprendizagem advém da solução de problemas e o ensino é guiar o pensamento pelos domínios (CHAKUR, 2005, p. 398).

A partir desses e de outros pesquisadores, assim como Marcelo García (1999; 2009), a autora brasileira não categorizou a vida profissional de professores em ciclos, visto que objetivou investigar os possíveis níveis evolutivos na profissionalidade de professores de 1ª a 4ª séries (I Ciclo), bem como comparar os depoimentos desses profissionais com os de professores de 5ª a 8ª séries (II Ciclo) de sua pesquisa anterior. Foram participantes da pesquisa,

sobre profissionais do I Ciclo, 14 professoras de uma escola estadual de Araraquara, São Paulo, com idades entre 27 e 59 anos e tempo de atuação de oito a 23 anos de carreira.

Para a pesquisa com essas 14 professoras, a autora se valeu de entrevistas com a utilização de oito histórias, que simulavam situações reais do ambiente escolar com a apresentação de conflitos vividos por um colega de profissão, a saber: i) indisciplina, com foco na prática pedagógica, voltada para a função de gestão de classe; ii) rendimento, também foca a prática pedagógica, mas se volta para função de ensino dos conteúdos; iii) motivação, objetivando avaliar a prática pedagógica como um todo; iv) merenda, para avaliar a identidade profissional por dois posicionamentos do entrevistado sobre como via duas situações distintas: uma professora que levava lanche de casa para os alunos e outra que ia para a cantina e fazia; v) rotina pedagógica, novamente com foco na prática pedagógica da função ensino dos conteúdos, mas, desta vez, buscando a opinião do entrevistado sobre a história de uma professora que lecionava para uma turma de 4ª série com muito sucesso, porém quando tentou lecionar com os mesmos procedimentos para uma turma de 2ª série, não obteve êxito; vi) conflito professor-aluno; vii) conflito entre colegas; e viii) conflito professor-diretor – a 6ª e a 7ª para avaliar, principalmente a autonomia do professor, e a última, a identidade profissional.

Chakur (2005) esclarece que tanto as professoras do I Ciclo quanto as do II possuem prática pedagógica, autonomia e identidade profissional desenvolvidas em uma ‘[...] série hierárquica com níveis progressivamente mais perfeitos. Os *níveis de construção da profissionalidade docente*, que [...] servem para definir o desenvolvimento profissional de ambos os ciclos [...]’ (p. 403, destaques da autora). Os níveis estão divididos em I, II e III.

Nível I – profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade que possui como características a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade. A prática pedagógica possui rotinas cristalizadas – condutas repressivas e descomprometidas com a aprendizagem por práticas de repetição e reforço dos conteúdos – e resistente a mudanças, com a mesma atuação em turmas, situações e contextos diferentes. A heteronomia é geral, caracterizando-se por submissão a situações e pressões hierárquicas do sistema; e a identidade profissional é fragmentada e confusa pela baixa conscientização do papel profissional docente, marcada tanto pela aceitação ou conivência com desvios de função quanto pela negação ou omissão de responsabilidade pelo desempenho ou problemas dos alunos.

Nível II – profissionalidade localizada, com semi-identidade, cujos traços são mobilidade pontual da prática, semiautonomia e semi-identidade profissional. Na prática pedagógica, há uma busca sem medidas pelas ações não tradicionais, com análises pontuais ou muito genéricas e soluções de comodismo com adequações do ensino às condições do aluno.

Acontecem também medidas investigativas para compreender o problema e ter condições de tomar decisões; e soluções comprometidas que sinalizam a busca pelo conhecimento e a conscientização. A autonomia dos professores, nesse nível, emerge de atitudes de respeito aos direitos dos alunos e não mais de autoridade, bem como de respeito pelos pares. Tornam-se menos determinantes a fragmentação ou confusão de identidade profissional como no nível anterior, além de serem questionados os desvios de função.

Nível III – profissionalidade refletida, com exercício profissional refletido, autonomia responsável e identidade profissional. Esse nível é caracterizado pela flexibilidade da prática pedagógica ditada pelo ritmo de aprendizagem, pelas especificidades dos alunos e adotada após análise situacional, sem rigidez, automatismos ou experimentações sem fundamento. Com isso, buscam-se alternativas inovadoras com foco nos alunos e suas particularidades, pela tomada de consciência da própria ação e compreensão da conduta dos alunos. No que tange à identidade profissional, emerge o sentimento de pertença à categoria docente e a não aceitação do desvio de função.

A partir de sua investigação, Chakur (2005) apresenta esses níveis que se configuram por uma sequência em que se percebe avanços e maior equilíbrio de um em relação ao anterior para construção a profissionalidade docente. A pesquisa da autora se diferencia dos estudos de Cavaco (1995), Huberman (2000) e Gonçalves (2000; 2009), bem como de outros autores que defendem os ciclos de vida profissional e o desenvolvimento profissional de professores ao longo da carreira.

Por conta de todos esses estudos, infere-se que tanto fases, etapas ou níveis do desenvolvimento profissional dos professores precisam ser compreendidos como trajetórias construídas cotidianamente pelas vivências individuais e também coletivas, pelos contextos sócio-históricos e organizacionais, pelas experiências interiores e simbólicas, por intermédio de situações em que o professor recebe influências e segue influenciando. Essas influências são responsáveis por desenvolver sentimentos e posicionamentos distintos ao longo da carreira, caracterizando e interferindo na profissionalidade, na profissionalização/desprofissionalização docente que, por sua vez, são verticalizadas pelas políticas públicas educacionais.

Com o objetivo de melhor visualizar as convergências e/ou divergências dos estudos de Cavaco (1995), Marcelo García (1999), Huberman (2000); Gonçalves (2000; 2009) e Chakur (2005), foi criado o Quadro 6 no qual aparecem agrupados os anos de docência ou idade dos professores, as fases, etapas ou níveis e os pressupostos teóricos de cada autor para a vida profissional de professores.

Quadro 6 – Autores e seus pressupostos teóricos sobre a vida profissional de professores

Autor/ano/tipo de estudo	Anos de docência ou idade dos professores	Fases/etapas da carreira e pressupostos
Cavaco (1999): Ciclo de vida profissional baseado na <u>idade dos professores</u>	23	<i>Início da carreira:</i> insegurança, instabilidade, fase de sobrevivência
	Por volta dos 30	<i>Experimentação de competências:</i> maior segurança e autonomia, busca por outros caminhos que podem enriquecer ou não o trabalho, ou priorizar a complementação do salário
	35 a 40	<i>Desânimo e questionamento do trabalho:</i> opção pela rotina diária, fechando-se para desafios e oportunidades; OU enfrentamento dos desafios e valorização pessoal e profissional com autonomia
	Próximo à aposentadoria	<i>Disponível para aprender mais:</i> busca novidades, compreende e inova, ajuda os iniciantes; por outro lado, pode se fechar, não acreditar mais em mudanças boas, não partilhar projetos e fugir de desafios.
Marcelo García (1999; 2009): fases do desenvolvimento profissional docente	Sem referência	<i>Pré-treino:</i> aprendizados prévios que os docentes adquirem antes de graduação
		<i>Formação inicial:</i> aprende conteúdos pedagógicos e específicos da profissão
		<i>Início da docência:</i> o docente coloca em prática a teoria aprendida na graduação
		<i>Formação permanente:</i> saberes consolidados durante as demais etapas, favorecendo a associação e compreensão de novos conhecimentos
Huberman (2000): Ciclo de vida profissional baseado no <u>tempo de carreira</u>	1 a 3	<i>Entrada na carreira:</i> sobrevivência, descoberta e exploração
	4 a 6	<i>Estabilização:</i> sentimento de competência e pertença a um grupo profissional
	7 a 25	<i>Diversificação ou questionamentos:</i> experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexões sobre a carreira
	25 a 35	<i>Serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações:</i> conformismo ou ativismo
	35 a 40	<i>Desinvestimento, recuo e interiorização:</i> sereno ou amargo
Gonçalves (2000; 2009): Ciclo de vida profissional baseado no <u>tempo de carreira</u>	5 a 7	<i>Estabilidade:</i> segurança, entusiasmo e maturidade
	8 a 14	<i>Divergência positiva:</i> empenho e entusiasmo OU <i>negativa:</i> descrença e rotina
	15 a 22	<i>Serenidade:</i> reflexão e satisfação pessoal
	Mais de 23	<i>Renovação do interesse:</i> renovação do entusiasmo <i>Desencanto:</i> desinvestimento e satisfação
Chakur (2005): níveis de construção da profissionalidade docente	Sem referência	Nível I – <i>Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade:</i> prática reiterativa, automatizada, resistente à mudança; identidade fragmentada e sem fronteiras
		Nível II – <i>Profissionalidade localizada, com semi-identidade:</i> alternativas às práticas tradicionais; análises pontuais; medidas repressivas e reiterativas; diminui a fragmentação da identidade profissional
		Nível III – <i>Profissionalidade refletida:</i> ausência de automatismos, ambiguidades e experimentações cegas; tomada de consciência da própria ação; desaparece a fragmentação da identidade profissional; sentimento de pertencimento a uma categoria profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Uma vez que as pesquisas desses autores investigaram o que para nós se refere à Educação Básica, partimos para o levantamento do Estado da Arte a fim de conhecer os estudos brasileiros sobre a vida profissional dos docentes da Educação Superior. As pesquisas encontradas e analisadas estão na seção 2.2.

2.2 Prosear para compreender: o Estado da Arte

Para analisar o ciclo de vida profissional de professores da Educação Superior e, conseqüentemente, compreender o ciclo dos docentes de Pedagogia da UEG, realizamos o Estado da Arte que tem sido utilizado como sinônimo de Estado do Conhecimento, mas há divergências entre alguns autores quanto ao conceito de cada um.

Uma das primeiras obras brasileiras a utilizar a terminologia Estado da Arte foi “*Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*” de Brandão, Baeta e Rocha (1986) as quais destacam que o termo é oriundo de obras científicas americanas que objetivam “[...] realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (p. 7), com análises dessas pesquisas e avaliação da situação de produção do conhecimento de determinada área que contenha o objeto de estudo em questão.

Soares e Maciel (2000), no estudo “*Alfabetização no Brasil: o Estado do conhecimento*”, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, defendem que o Estado do Conhecimento é uma metodologia mais restrita, pois caracteriza-se por uma pesquisa que investiga apenas uma base de publicações sobre um determinado tema. Por isso, assumem que o Estado do Conhecimento se trata de um estudo que objetiva investigar e sistematizar a produção científica de determinada área de conhecimento para “[...] conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (p. 09).

A partir dos estudos de Soares (1989), e Soares e Maciel (2000), Ferreira N. (2002) teoriza o Estado da Arte como uma metodologia que tem por objetivo “[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (p. 258). A autora esclarece que se deve realizar o Estado da Arte a partir de banco de dados e pesquisas diferentes, tais como teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em periódicos e em Anais de eventos científicos congressos e seminários da área específica.

Ainda sobre o Estado da Arte, Romanowsky e Ens (2006) argumentam que é um tipo de pesquisa que tem por objetivo acompanhar a evolução do conhecimento científico em determinado contexto histórico e social – por consequência, acabou por se tornar um marco histórico – e é um termo que tem sido muito utilizado nas pesquisas bibliográficas na área da Educação, Ciências Sociais e Saúde. As autoras destacam que uma pesquisa para ser considerada o Estado da Arte sobre a formação de professores, por exemplo,

[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (p. 39-40).

Diante disso, nossa investigação é definida como Estado da Arte porque pesquisou e analisou a produção acadêmica sobre o objeto ciclo de vida profissional de professores em diferentes bases de dados e diferentes tipos de estudos. A partir da definição metodológica, o Estado da Arte foi realizado entre março e julho de 2019, parte individualmente e parte em conjunto com demais pesquisadores do nosso grupo de pesquisa GEPFAPE, ao qual nossa pesquisa está vinculada e que investiga o ciclo de carreira dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no período de 2006 a 2019.

Por conta dessa pesquisa guarda-chuva, bem como do objeto e objetivos de nosso estudo, consideramos o mesmo recorte temporal e seis descritores, a saber: i) *ciclo de vida profissional*; ii) *ciclo de carreira dos professores*; iii) *ciclo carreira docente ou ciclo de carreira docente*; iv) *ciclo de vida dos professores*; v) *ciclo profissional docente*; e, partindo da totalidade para a singularidade do nosso objeto, acrescentamos o descritor vi) *ciclo de vida profissional de professores da educação superior*. Considerando o rigor metodológico que Gil (2008, p. 8) define como “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”, foi feito o levantamento com base nos seguintes critérios de seleção e análise: i) descritores; ii) tipo de publicação; iii) ano de defesa (em caso de teses e dissertações); iv) área de conhecimento, avaliação, concentração e nome do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu: Educação (teses e dissertações); v) título e /ou resumos de acordo com a temática; vi) seleção e leitura dos trabalhos; vii) análise dos textos.

Com tais critérios definidos, consultamos 13 bases de dados que congregam pesquisas relevantes sobre e para a educação, formação de professores, profissão, carreira e trabalho docente, a saber: i) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; ii) Scientific Electronic Library Online – SCIELO-CNPq (Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico); iii) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBCIT-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; iv) Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE-UnB; v) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; vi) Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; vii) Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Red Estrado; viii) Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa – ReLePe; ix) Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE; x) Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino – EDIPE; xi) Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; xii) Revistas de Educação com Qualis/CAPES A1, A2, A3, B1, B2, e B3; xiii) e a plataforma GOOGLE ACADÊMICO (Artigo B5). Nos sites de eventos, buscamos pelos Grupos de Trabalho (GT) ou Eixos sobre *formação de professores/docente, carreira, profissão e trabalho docente*.

Das revistas com Qualis/CAPES A1, A2, B1, B2, e B3 investigadas, encontramos artigos com os descritores selecionados nos seguintes periódicos: Revista Linhas Críticas da Universidade de Brasília; Revista Portuguesa de Pedagogia da Universidade de Coimbra; Revista Espacios Digital de Caracas, Venezuela; Revista Corpoconsciência da Universidade Federal de Mato Grosso; Revista Conhecimento Online da Universidade Feevale, do Rio Grande do Sul; Revista Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e Revista Acta Scientiarum da Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

Assim, foram encontrados um total de 44 trabalhos de Doutorado e Mestrado, sendo que destes, 28 não apresentaram o ciclo de vida profissional/de carreira de professores como objeto de investigação, mas apenas tangenciaram a temática ou uma de suas fases e buscaram as contribuições teóricas para a análise dos dados. Dos 28 estudos de Áreas de Conhecimento diferentes, 18 foram encontrados com o descritor *ciclo de vida profissional*; um com *ciclo carreira/de carreira docente*; seis com *ciclo de vida dos professores*; um com o descritor *ciclo profissional docente*, e dois com *ciclo de vida profissional de professores da educação superior*, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Trabalhos que somente tangenciaram o objeto ciclo de vida profissional de professores 2006-2019

Descritor	Tipo	Área de Conhecimento	Quant.
Ciclo de vida profissional	Doutorado	Educação	1
	Mestrado	Educação	13
		Ensino de Ciências e Educação Matemática	1
		Educação Escolar	1
		Gestão e Práticas Educacionais	1
		Ciências Contábeis	1
Ciclo de carreira docente ou ciclo carreira docente	Mestrado	Educação	1
Ciclo de vida dos professores	Mestrado	Educação Matemática	1
		Educação	4
		Música	1
Ciclo profissional docente	Mestrado	Educação	1
Ciclo de vida profissional de professores da educação superior	Doutorado	Educação	2
Total 28			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos 43 trabalhos encontrados, somente 16 investigaram o objeto ciclo de vida profissional dos professores, independente dos descritores utilizados. Desses 16, são três Teses e três Dissertações de Programas Stricto Sensu em Educação e os demais são artigos de Revistas Qualis/CAPES ou eventos científicos que estão categorizados pelos descritores de busca dispostos na Tabela 5.

Tabela 5 – Trabalhos encontrados com os descritores utilizados para a busca nas 13 bases de dados 2006-2019

Descritores	Teses	Dissertações	Revistas	Eventos	Total
Ciclo de vida profissional	1	3	3	2	9
Ciclo de carreira dos professores	0	0	0	0	0
Ciclo carreira/de carreira docente	0	0	3	1	4
Ciclo de vida dos professores	0	0	0	0	0
Ciclo profissional docente	0	0	1	0	1
Ciclo de vida profissional de professores da educação superior	2	0	0	0	2
Total geral: 16					

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a exposição dos 16 trabalhos categorizados pelos descritores de busca, estão agora separados pelas bases de dados, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Trabalhos encontrados e separados pelas bases de dados pesquisadas 2006-2019

Bases de Dados	Teses	Dissertações	Artigos de Periódicos	Artigos de Eventos
ANPAE.....	0	0	0	0
ANPEd.....	0	0	0	1
BCE-UnB, CAPES, IBCIT.....	3	3	0	0
EDIPE.....	0	0	0	0
EDUCERE.....	0	0	0	2
ENDIPE.....	0	0	0	0
Google Acadêmico (Qualis/CAPES B).....	0	0	1	0
Red Estrado.....	0	0	0	0
ReLePe.....	0	0	0	0
Revistas A1, A2, A3, B1, B2, B3.....	0	0	6	0
SciELO-CNPq.....	0	0	0	0
Total	3	3	7	3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a leitura das seis pesquisas do stricto sensu, verificamos que somente duas Teses investigaram o objeto circunscrito à Educação Superior, como pode ser visto no Quadro 8.

Quadro 8 – Teses de Doutorado com o objeto ciclo de vida profissional de professores da Educação Superior 2006-2019

Autor/ano	Título	Objetivo	Metodologia	Base teórica
BRITO 2011	O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho	Compreender como os professores constroem se ciclo de vida profissional	História oral temática	Huberman (1995); Cavaco (1993); Levinson (1982, 1986); Erikson (1981, 1985); Riegel (1979)
Sínteses				
A pesquisa mostrou, dentre outros aspectos, que, nas percepções dos professores investigados, a carreira é externa à sua condição profissional. O ciclo de vida profissional é representado por uma espiral ascendente com linhas de força e que acontece individual e coletivamente com quatro etapas dialogadas durante as trajetórias articuladas às carreiras.				
TIMM 2018	O ciclo de vida profissional na docência no Stricto Sensu em Educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas	Compreender as narrativas singulares de docentes do stricto sensu no decorrer do ciclo de vida profissional	Entrevista narrativa (auto)biográfica	Huberman (1995) Fernández Cruz (1995; 1998; 2015); Mosquera (1979; 1987) Ricoeur (2014)
Sínteses				
Destacam-se as similaridades nas narrativas, mesmo com as singularidades de cada docente, tanto no que se refere às características do ciclo vivenciado, como do fator relacionado à idade cronológica. A entrada na carreira aconteceu por vias distintas entre as entrevistadas, apesar de a opção pela carreira docente ter acontecido em torno da mesma idade cronológica.				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Logo após, realizamos a leitura dos 10 artigos, o que nos permitiu validar somente quatro que pesquisaram nosso objeto, conforme mostra o Quadro 9.

Quadro 9 – Artigos com o objeto ciclo de vida profissional de professores da Educação Superior 2006-2019

Artigo/ Local	Autor (es) ano	Título	Objetivo	Metodologia	Base teórica
Artigo dos Anais da ANPEd	ISAIA, BOLZAN e GIORDANI 2007	Movimentos constitutivos na docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional	Investigar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior	Narrativas	Huberman (1989); Lüdke (1996); Mizukami (1995; 1996)
Sínteses					
Foi evidenciado que as concepções de docência de professores de licenciatura e de bacharelado vão se transformando, permeadas por movimentos construtivos que os docentes vão produzindo ao longo da carreira. Movimentos: preparatório, efetivação na docência, cursos de pós-graduação, consciência da docência.					
Artigo de Periódico Qualis B1	ISAIA, BOLZAN 2008	Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária	Apreender o movimento construtivo dos ciclos de vida profissional docente	Narrativas	Huberman (1989) Lüdke (1996) Mizukami (1995; 1996)
Sínteses					
Foram encontrados quatro movimentos construtivos da docência: preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação na docência superior; professoralidade docente. Afirma-se que os fios das concepções de docência são tecidos a partir dos movimentos construtivos ao longo da trajetória docente, demarcando-os como um processo contínuo de aprendizagem docente.					
Artigo Anais EDUCERE	RIBEIRO e VIEIRA 2015	Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba	Investigar a formação continuada dos professores à luz dos ciclos de carreira de Huberman (1992).	História oral temática	Huberman (1992) Nóvoa (1992) Alberti (2004) Le Goff (2013) Tardif (2014)
Sínteses					
Os resultados demonstraram que os docentes entrevistados não se enquadram nos estudos de Huberman (1992), pois estão em constante formação, independentemente da fase da carreira em que se encontram. Porém, nem todos têm ideia de que a experiência cotidiana é formação continuada.					
Artigo Revista Espacios Qualis B2	FONTANINI, FILIPAK e KRAST 2017	As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de Administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil	Mapear a situação dos professores em relação às etapas na carreira docente	Entrevista Amostra não probabilística por julgamento	Burke (1993) Fernández Cruz (1998) Huberman (2007) Kotler (2008) Paguay e Wagner (2001) Vonk (1989) Zabalza e Zabalza (2012)
Sínteses					
São elencadas fases na carreira dos professores associadas diretamente à carreira docente na educação superior, e não vinculadas aos planos de carreira, mas sim ao comportamento de suas vidas profissionais. Contudo, os docentes não conseguem perceber com clareza a evolução em suas carreiras. Os autores destacam uma busca contínua dos docentes por “formação adequada”, principalmente pelos “professores não professores”, definidos como aqueles que não fizeram licenciatura. Foram utilizadas teorias de mercado que auxiliam a análise estratégica de produtos, fazendo uma analogia do ciclo de vida profissional dos professores ao ciclo de vida de um produto, verticalizando o desempenho e horizontalizando o tempo de serviço.					

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Podemos notar que o levantamento de produções científicas nas bases de dados indicadas denuncia um inexpressivo número de trabalhos que abordam a temática, posto que, em mais de uma década de pesquisas, apenas duas teses e quatro artigos tiveram como objeto de estudo o ciclo de vida profissional de docentes da Educação Superior brasileira. Considerando a escassez de trabalhos, necessidade de se conhecer mais sobre essa temática e saber como ela se apresenta no cenário nacional, apontaremos em nossas análises os elementos, que, a nosso ver, poderão contribuir significativamente com as pesquisas futuras que se propuserem a investigar essa temática.

Para tanto, evidenciamos os elementos que devem ser considerados, independentemente do nível ou modalidades de ensino que o pesquisador se propuser estudar, haja vista que os trabalhos selecionados apresentam contribuições para se pensar o ciclo de vida profissional dos professores na Educação Superior que podem servir de direcionamentos para os estudos de outras etapas e níveis da educação. De acordo com os Quadros 8 e 9, apresentamos a discussão das Teses e, em seguida, dos artigos que estudaram a Educação Superior pelo prisma dos ciclos de vida profissional docente.

Em 2011, temos o primeiro trabalho encontrado sobre a temática em nível de *Stricto Sensu*, a Tese de Doutorado de Talamira Taita Rodrigues Brito, intitulada “*O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho*”, uma pesquisa qualitativa com opção pela metodologia da História Oral Temática que orientou o diálogo com o lugar da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e o Instituto de Biologia – INBIO; as fontes bibliográficas e as fontes orais, ou seja, os professores do Instituto, cuja justificativa de escolha envolve razões como o entendimento que os questionamentos da pesquisa estavam associados a uma proposta que tinha na oralidade a condição de ser; a possibilidade de as fontes orais poderem ser consultadas e validadas como interpretação possível do real; e o entendimento que o ciclo de vida profissional, a carreira e as trajetórias só podem ser compreendidas e interpretadas se vistas no conjunto em que o docente é o centro do discurso.

Assim, Brito (2011) dialoga com os professores, chamados por ela de colaboradores (na verdade, uma premissa da História Oral que julga que os sujeitos são colaboradores da construção do conhecimento que emerge de suas narrativas ao encontro de outro olhar do pesquisador que passa a ser um oralista e, com o colaborador, estabelece uma relação dialógica) com suas subjetividades e suas memórias, pois são sujeitos que constroem suas histórias e auxiliam a construir tantas outras. Dessa forma, a autora articulou a História Oral Temática à

aproximação biográfica dos colaboradores que ajudaram a construir histórias de um lugar, um grupo social, uma instituição.

Para o alcance do objetivo de conhecer o ciclo de vida dos professores do INBIO, os instrumentos de pesquisa foram o questionário com questões fechadas – composto por três seções: Dados Gerais; Sobre o trabalho na UFU; e Outros – que contribuiu para conhecer o corpo docente e cuja apropriação possibilitou a produção do roteiro da entrevista oral temática, o segundo instrumento. A autora esclarece que o questionário foi enviado a todos os 31 docentes do INBIO e da entrevista participaram cinco professores, selecionados pelo critério de tempo de ingresso na universidade, considerando um docente para cada intervalo entre os anos de realização de concurso público para a UFU, ou seja, dentro dos seguintes intervalos: i) ingressantes até 1985; ii) de 1986 a 1990; iii) de 1991 a 1995; iv) de 1996 a 2000; v) de 2001 a 2005; e vi) de 2006 a 2009. Como no intervalo de 1996 a 2000 não houve concurso público para a UFU, a amostra se restringiu a 5 docentes: Castro com 33 anos de carreira no INBIO; Marçal com 21; Alves, 18 anos de docência no Instituto; Oliveira, com sete anos; e Jacobucci, com apenas um ano e meio de carreira.

A pesquisa mostrou que, para os professores investigados, a carreira é externa à sua condição profissional e que existe um ciclo de vida que é individual e, ao mesmo tempo, coletivo, com as trajetórias articuladas às carreiras. Assim, Brito contrapõe a concepção de parábola como alguns autores acreditam, apresentando a concepção de espiral que tem como proposta quatro etapas que dialogam e vão se sucedendo nas trajetórias de vida profissional: a Fase I – Antecedentes à docência que se caracteriza pelas experiências pessoais da caminhada inicial dos docentes e que promoveram aberturas para o comprometimento com a docência na Educação Superior; a Fase II – Chegada à profissão que se dá por concurso público e é acompanhada do reconhecimento do espaço profissional, das inseguranças da docência; a Fase III – Momento de abertura e reconhecimento de si quando se dá a criação de possibilidades de trabalho, o docente se envolve com a universidade, com sentimento de pertencimento ao grupo e juntando-se a grupos de pesquisa, comitês etc. ; e a Fase IV – Independência para com a profissão, cuja principal característica é o reconhecimento do trabalho junto aos colegas, com lucidez quanto às questões políticas do espaço da academia e que também é marcado por alta produtividade (BRITO, 2011).

Destarte, a autora compreende que cada fase é única para cada professor, pois “[...] não existe um final fechado entre cada umas dessas etapas. O final é aberto” (p. 299) e, portanto, tem a forma de uma espiral que começa estreita e se alarga contendo fases e linhas de força que coexistem em torno de uma reta sem fim chamada tempo. Sobre essa concepção, inferimos que

o tempo é o elemento que carrega tudo e não modifica, tarefa essa que se restringe a cada sujeito em compreensão ao processo histórico de se constituir professor numa trajetória de múltiplas determinações.

A autora traz como resultado de seu trabalho que a carreira é inerente à profissão professor, que pode começar em qualquer idade e que isso depende da constituição das relações entre os processos formativos, oportunidades de trabalho e a história de cada um. A concepção que marca tal assertiva é a de que “a carreira é o trilho, ser professor é a trajetória” (p. 308).

A partir de então, entendemos que a referida pesquisa avança com relação aos estudos de Huberman (2000) e outros autores quando afirma que a ideia de um ciclo humano que culmina com a decadência precisa ser repensada, pois dizer que a cronologia de uma fase determina mudanças de atitudes diante da vida reduz o sujeito a uma limitada relação consigo e o mundo, o que acontece da mesma forma na carreira porque ingressar na universidade com o título de doutor – caso de muitos entrevistados – forja o que a autora chama de “nascer grande”, intensificando o trabalho docente e fazendo se modifique a noção de tempo, tempo do conhecimento que não deve ser “perdido” porque o doutor tem que produzir. Outra conclusão de Brito (2011) é que o ciclo de vida dos professores da Educação Superior não pode ser visto como os ciclos de outras profissões, mesmo que existam características subjetivas semelhantes, até mesmo porque os docentes do Instituto de Biologia da UFU já iniciam a carreira acadêmica com o título de doutor.

A segunda Tese de Doutorado, em ordem cronológica de publicação, é de Jordana Wruck Timm, de 2018, intitulada “*O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto) biográficas*” que também traz elementos importantes para estudar o ciclo de vida dos docentes da Educação Superior. Com o objetivo de compreender as narrativas singulares de docentes que lecionam na Pós-Graduação stricto sensu no decorrer do ciclo de vida profissional, considerando aspectos pessoais e ocupacionais, a pesquisa qualitativa, interpretativa com estudo de caso utilizou a entrevista em profundidade de cunho (auto) biográfico – que a autora denominou de narrativas sobre histórias de vida – como instrumento aplicado a quatro professoras, cujas análises foram fundamentadas na análise do discurso. O roteiro das entrevistas considerou a vivência da pesquisadora, a literatura sobre o tema de estudo e a apreciação de juízes, com fala livre dos entrevistados nos segundo e terceiro eixos e a organização flexível para ampliação à medida que precisasse aprofundar em alguma informação.

A autora esclarece que a escolha metodológica da narrativa sobre histórias de vida se fundamenta na concepção de tempo histórico, tempo social e tempo cultural que coexistem na narrativa produzida pela história de vida e que se impregnam na singularidade da vida contada que permite também conhecer a história coletiva da docência. Com o uso das narrativas, a autora busca uma pesquisa que não assuma um estudo comparado e sim um viés cruzado no qual diferentes pessoas são cruzadas entre si.

Os critérios de escolha dos sujeitos foram a atuação no stricto sensu e em Programa de Pós-graduação na área da Educação, sendo que as professoras foram escolhidas, inicialmente, por meio de uma busca na Plataforma Lattes/CNPq, considerando também o critério de atuação em uma universidade localizada no estado do Rio Grande do Sul. As demais docentes entrevistadas foram escolhidas por indicação das entrevistadas anteriores e que deveriam também atender aos mesmos critérios, cuja validação se deu na Plataforma Lattes/CNPq. Foram realizadas, portanto, entrevistas com quatro professoras atuantes em universidades privadas diferentes, sendo que a primeira entrevista com cada uma delas durou de 1h30min a 3h. Os demais contatos presenciais, quando necessários, não foram gravados, ou foram realizados por e-mail. A análise se deu por triangulação dos dados públicos disponíveis na Plataforma com as entrevistas.

Timm (2018) considerou o modelo hubermasiano e foi categorizando os ciclos das docentes, sendo que a **primeira fase** do ciclo de vida profissional, embora tenha acontecido em períodos históricos diferentes para cada entrevistada – 1975, 1988 e 1994 – a **entrada na carreira** na Educação Superior se deu em idades cronológicas semelhante para três delas – 31, 29 e 29, respectivamente. As quatro docentes já entraram na carreira universitária com vínculos empregatícios em outro nível de ensino, sendo que uma delas tinha outra profissão. Quanto à **segunda fase**, o período de **estabilização e consolidação de um repertório pedagógico**, foi caracterizado pelas entrevistadas como um momento de trabalho intenso de conciliação entre trabalho e estudo. Uma das professoras estava, na época da entrevista, nos dois primeiros ciclos o que a excluiu das próximas fases.

A **terceira fase**, que diz respeito ao momento dos **questionamentos quanto à profissão**, foi vivenciado pelas três professoras que, durante o mesmo período de anos de profissão e idade, fizeram Doutorado e se decidiram quanto à opção profissional. Na época, duas delas trabalhavam na criação de um Programa de Pós-graduação em suas instituições, bem como assumiam funções de gestão. A **quarta fase**, marcada pela **serenidade e o conservantismo** na docência também foi vivenciada pelas mesmas professoras que, além do conservantismo, passaram por novas situações na profissão durante esse período da carreira,

tais como ingresso no stricto sensu, cargos de gestão; envolvimento com pesquisas e criação de cursos stricto sensu. A **quinta e última fase** do ciclo de vida profissional em que, segundo Huberman (2000) acontece o **desinvestimento na carreira docente**, foi bem forte para uma das professoras, prestes a completar 70 anos de idade, começou a dar sinais desse desinvestimento na profissão, concebido pela docente como a redução de carga horária e de demandas, bem como um planejamento sereno de atividades fora da instituição.

Timm (2018) aponta que o sentido e o significado do trabalho docente na vida das professoras entrevistadas têm semelhanças e também diferenças, e que questões pessoais implicam nesse sentido e significado, bem como questões profissionais implicam também na vida pessoal, numa indissociabilidade entre o afetivo e o intelectual. Quanto às questões do bem e do mal-estar na carreira e na vida de quem leciona no stricto sensu em Educação, há semelhanças nas narrativas das docentes com mais e com menos tempo de carreira devido ao tempo de docência como um todo, sendo que a dimensão humana é o que descreve os fatores de satisfação e a insatisfação no trabalho para duas professoras. Outra docente relaciona esses fatores ao contexto e organização da instituição em que está vinculada, e a quarta professora entrevistada atribui às atividades de sua profissão, sendo que o aluno aparece de forma satisfatória e positiva para as quatro docentes. A alternância entre satisfação/insatisfação tem fator vinculado à faixa etária e ao período da carreira, considerando os períodos históricos e políticos vivenciados, mas tem relação com a administração do tempo e a predisposição para a saúde ou o adoecimento.

A autora destaca que nenhuma das quatro professoras pensa em abandonar a profissão e, ao contrário, todas apontaram motivos para a permanência que se vinculam ao fator humano e/ou à pesquisa. As docentes apresentam grande interesse pela pesquisa e pelo trabalho com os alunos, mas programam suas vidas profissionais para um futuro em que possam assumir a pesquisa com exclusividade, associando tal atividade ao prazer, sem pressões de tempo, de quantidade e de hegemonia, esta entendida como poder pesquisar na área sem tantas restrições.

A pesquisa de Timm (2018) toma por referência os ciclos de vida profissional de Huberman (2000) e opta por encontrar elementos nas narrativas das docentes do stricto sensu que as “enquadrassem” nesses ciclos propostos. Em contrapartida, a autora avança quando propõe estudar o sentido e o significado do trabalho docente, o abandono/desistência da profissão – que vai além do desinvestimento na carreira – e, ainda, o bem e o mal-estar da profissão, todos vinculados ao ciclo ou fases que as professoras vivem.

A nosso ver, a tese considera a especificidade do trabalho docente na universidade, embora os elementos desse trabalho, contemplados nas análises, tenham ficado restritos ao

ensino e à pesquisa, esta, claro, inerente ao *stricto sensu*, mas que não precisa ser única porque vivenciamos experiências exitosas de extensão mesmo estando em um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na UnB por meio dos projetos do GEPFAPE.

O primeiro artigo de nossa lista que traz estudos sobre o ciclo de vida de docentes universitários, seguindo a ordem cronológica de publicação, encontra-se nos Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPEd, em outubro de 2007, é intitulado “*Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente*” e foi escrito pelas professoras Doutoras Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Dóris Pires Vargas Bolzan e Estela Maris Giordani, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Rio Grande do Sul. O trabalho é o recorte de uma pesquisa que investigou os ciclos de vida profissional de docentes universitários que lecionam em cursos de licenciatura e bacharelado de uma Universidade Federal, e que também advém de outros projetos de pesquisa citados pelas autoras: i) *O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira*; ii) *Ciclos de vida de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes* (CNPq); iii) *O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas da formação profissional*. Da mesma forma, o artigo da ANPEd é também resultado de produções do Grupo de Pesquisa coordenado pelas autoras chamado *Trajетórias de Formação*, com a indicação específica de terminologias adotadas no capítulo *Formação Docente e Educação Superior* do volume II da Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário, publicada em 2006.

Percebe-se, pois, uma trajetória de estudos e pesquisas que permitiu às autoras investigar os ciclos de vida profissional dos docentes do Ensino Superior e compreender de forma mais ampla os movimentos construtivos desses ciclos. Nesse estudo de 2007, as questões norteadoras foram: *Quais os movimentos construtivos à docência superior? Qual o delineamento possível de ciclos de vida profissional docente desses sujeitos?* Partindo da aplicação de questionários a todos os docentes de licenciatura e bacharelado da referida universidade, foi formado um grupo de 20 professores que responderam ao convite para participar da pesquisa, cuja experiência no magistério superior foi classificada em: **anos iniciais**, de zero a cinco; **anos intermediários**, de seis a 15; e **anos finais**, de 16 anos de carreira em diante.

Após essa etapa, foram analisadas as autorreconstruções biográficas nas narrativas dos sujeitos, pelas quais as autoras afirmam que as concepções de docência apresentam processos reflexivos e práticas efetivas, constituindo um movimento construtivo ao longo da carreira que os faz perceber a si mesmos, o seu trabalho pedagógico e suas interações com o outro; que a noção de trajetória é entendida como etapas, idades vividas em sucessivos espaços temporais e

que se entrelaçam formando gerações pedagógicas; e concluem que a carreira é influenciada por características pessoais e profissionais, cuja história remete ao outro e que essa carreira é sequencial, mas não se apresenta de forma linear.

Ao discutir ciclos de vida profissional, Isaia, Bolzan e Giordani (2007) propõem outra expressão: movimentos da carreira que consideram os anos e as fases, mas também a geração pedagógica – conjunto de anos vivenciados por um grupo em mesmo momento histórico com outras gerações – que, em sua multiplicidade, constitui a trajetória profissional ou trajetória docente, envolvendo a atuação especificamente docente em uma ou mais instituições que condiciona ações formativas, com vistas ao próprio desenvolvimento e também dos alunos. Destarte, compreendemos que o uso da terminologia “movimentos” em lugar de ciclos, traz a dimensão da proposta de estabelecer algo não estático que envolve elementos de diferentes níveis: pessoal, coletivo, político, cultural, social, institucional, e profissional, cuja cinesia depende de questões objetivas e subjetivas dos sujeitos. E ainda, que a vida profissional de um docente da Educação Superior pode ter diferentes movimentos, independentes da idade e da formação, mas interconectados com elementos específicos da carreira, do trabalho e da profissão docente na universidade.

As autoras se apoiam em concepções teóricas como: i) professor, um ser social que se constitui docente universitário em atividades interpessoais com esforços para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento da profissão, seja na preparação ou ao longo da carreira em uma ou mais instituições; e ii) trajetória, entendida como etapas, idades vividas por sucessão de momentos que resulta “[...] no que o filósofo espanhol [Ortega y Gasset (1970)] denomina de geração” (ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007, p. 5) que, transposta e ampliada pelas autoras, passou a ser chamada de “geração pedagógica”. A partir dessa concepção, fica definido que a trajetória profissional dos docentes possui multiplicidades de gerações pedagógicas que se sucedem e se entrelaçam no mesmo percurso histórico pela interação na trajetória formativa dos docentes nas instituições em que trabalham. As autoras destacam que, profissionalmente, esse percurso é a carreira pedagógica por elas denominada de trajetória docente, um processo de específico trabalho docente do professor que determina ações formativas para seu desenvolvimento e, também, de seus alunos.

Para tanto, pensar em carreira é pensar em processo, em trajetória vivencial e articulada às questões pessoais, profissionais e institucionais e como essa trajetória vai se modificando com o passar dos anos. Isaia, Bolzan e Giordani (2007) enfatizam que os ciclos de vida profissional estão, diretamente, vinculados a momentos de ruptura ou oscilação que provocam novas fases ou percursos, caracterizando uma sequência combinada de anos com fases que tem

entradas e saídas diferentes ao longo da carreira. Com isso, os sujeitos foram entrevistados e, com base nas autorreconstruções biográficas a partir das fases *anos iniciais*, *anos intermediários* e *anos finais*, as autoras chegaram aos movimentos construtivos, ou seja, movimentos transformativos pelos quais os docentes universitários passam.

Esses movimentos propostos por Isaia, Bolzan e Giordani (2007) são quatro, quais sejam: i) **movimento de preparação para a carreira docente** que envolve desde as experiências do ensino médio até os cursos *stricto sensu*, passando pelas atuações como professor contratado temporariamente e pelas experiências familiares, e que é denominado de aprendizagem docente, ou seja, a apropriação de saberes e fazeres inerentes ao ser professor; ii) **movimento de entrada efetiva no magistério superior** que ocorre de forma circunstancial para a maioria dos docentes e, para outros, uma escolha pessoal, cujo fator preponderante envolve sentimentos docentes que se constituem na escolha profissional e em elementos dinamizadores da ação educativa. Em qualquer um das duas situações de ingresso na carreira, esta desencadeia a solidão pedagógica, a insegurança perante os alunos e a disciplina, centralidade no conteúdo específico e necessidade de vencer o programa de ensino, e a inadequação para a docência; iii) **movimento da pós-graduação na docência superior**, considerado pelos docentes como marcante em sua trajetória profissional, que pode ser antes ou depois do ingresso na carreira e que marca uma outra perspectiva docente: a pesquisa, a orientação de alunos de iniciação científica, mestrado ou doutorado e também para a produção científica; iv) **movimento da consciência da docência** em que mais do que o conteúdo, o foco se volta para as necessidades dos alunos, quando “[...] o amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo” (p. 11).

Em 2008, Isaia e Bolzan publicaram um artigo na Revista Linhas Críticas da Universidade de Brasília, intitulado “*Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária*”, cujos sujeitos e lócus de pesquisa continuaram os mesmos da publicação de 2007 – visto se tratar de uma pesquisa institucional de longa duração. No artigo da Revista Linhas Críticas, as autoras pretenderam responder a duas questões: *Quais os movimentos construtivos da docência superior? Quais os elementos constitutivos nos movimentos encontrados?* Além disso, justificam essa investigação pela necessidade de estudos sistemáticos que considerem a especificidade da Pedagogia Universitária; pelo fato de os docentes formarem diversos profissionais, mas sua própria formação não ser valorizada nas instituições de Educação Superior; por entenderem que as concepções de docência podem ser o mote para compreender as transformações da prática

pedagógica dos professores, caracterizando seus movimentos construtivos e os ciclos profissionais pelos quais passam ou podem passar.

Destarte, Isaia e Bolzan (2008) objetivaram apreender o movimento construtivo dos ciclos de vida profissional docente para compreenderem os elementos constitutivos dos movimentos encontrados e como os acontecimentos que viveram na trajetória profissional poderiam repercutir em suas concepções de docência. Essas concepções emergem da vivência dos professores que envolvem o senso comum e o conhecimento elaborado, perpassadas por “[...] expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos, constituindo assim, os ciclos da profissão” (p. 45).

As autoras apresentam os mesmos quatro movimentos construtivos da carreira docente na Educação Superior que trouxeram em sua publicação com Giordani em 2007. A diferença está, apenas, nos **anos finais** delimitados a partir dos 16 anos de carreira, cuja denominação agora é *Professoralidade docente* que é assumida, segundo as autoras, quando o professor ensina e aprende com os alunos sem adotar uma postura autoritária, mas de humildade e abertura com a responsabilidade de conduzir o processo formativo dos alunos enquanto pessoas profissionais, em uma dimensão mais humana da docência. Isaia e Bolzan (2008) destacam que um elemento importante para compreender os movimentos construtivos são as dimensões contínuas e descontínuas que apresentam, o que faz com que elementos próprios da professoralidade possam “[...] estar presentes em etapas anteriores, mesclados com elementos contraditórios a esse movimento” (p. 55).

Entendemos, portanto, que as duas pesquisas trouxeram avanços consideráveis à proposta de Huberman (2000), ao investigarem a docência universitária e proporem movimentos que são construídos ao longo da vida profissional e apresentam especificidades da carreira no magistério superior que constroem o ser professor em espaço/tempo social, político e histórico da universidade pública.

O terceiro artigo “*Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba*” está no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, em outubro de 2015. As autoras Alexandra Ferreira Martins Ribeiro e Alboni Marisa Dudeque Pinovski Vieira partem dos estudos hubermasianos para investigar as etapas do ciclo de vida profissional e sua relação com a formação continuada dos professores das instituições privadas de Ensino Superior de Curitiba. Foram entrevistados sete professores dos cursos de licenciatura em Matemática – cujo critério de seleção foi também serem graduados em Matemática – sob a

perspectiva da História Oral que tornou possível analisar as autobiografias dos sujeitos, bem como os tipos e o grau do investimento em formação continuada de cada um, em etapas distintas de sua vida profissional.

Segundo as autoras essa interação com docentes de diferentes estágios da carreira permite ao pesquisador conhecer saberes singulares desses profissionais. Além disso, por meio das narrativas dos entrevistados, é possível que sejam conhecidos os acontecimentos, as mentalidades e experiências que outros tipos de fontes não permitem. Há, ainda, o destaque para o fato de que a interação com tais professores e a escuta de suas autobiografias pode ser motivador e pode fornecer instrumentos para a formação de outros docentes ao perceberem o lado humano do profissional que vive momentos de crise e de sucesso, mostrando a forma individual de lidar com as adversidades.

Ribeiro e Vieira (2015) informam que os sete entrevistados foram identificados com números de 1 a 7, e as gravações em áudio totalizaram cinco horas que, transcritas, resultaram em 83 páginas e 205 anos de experiência dos docentes. A análise de todo o conteúdo transcrito “[...] apoiou-se em Bardin (2011). Como a ‘gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito’ (THOMPSON, 2002, p. 146), as observações do entrevistador foram consideradas também” (p. 36.904⁴⁶).

A partir das análises, as autoras relatam que, a priori, nenhum professor entrevistado se encontrava na **fase de entrada na carreira** – de 1 a 3 anos – que Huberman (2000) trata como estágio de sobrevivência e de descoberta, de choque com a realidade da profissão e que, por isso, recorreram às memórias de cada um, constatando-se que, dos sete, apenas um se identificou com tal fase. A **segunda fase** proposta pelo autor francês, a de estabilização, que vai dos 4 aos 6 anos de carreira, foi percebida na narrativa de apenas um professor; a **terceira fase**, da experimentação e diversificação – dos 7 aos 25 anos – estava sendo vivenciada por apenas dois docentes que relataram suas trajetórias, coadunando com o que a teoria propõe; na **quarta fase**, serenidade e distanciamento afetivo que ocorre entre os 25 e 35 anos de docência, caracterizada por grande serenidade e desinvestimento na carreira foi confirmada e desconstruída, ao mesmo tempo, pelo relato de dois professores, a depender dos trechos de suas falas, porque da mesma forma que aceitam como são e não como os outros querem, cientes do processo evolutivo do humano e do profissional, deixaram transparecer preocupações com a formação dos alunos, em vez de reclamarem deles e não apresentaram resistência à inovação e nem ao investimento na carreira; quanto à **quinta e última fase**, o desinvestimento – entre 35

⁴⁶Artigo publicado nos Anais do XII Congresso Nacional de Educação, das páginas 36.899 a 36.914.

e 40 anos de carreira – pôde ser verificada no relato de alguns docentes que demonstraram sinais de desinvestimento para se dedicar a outras atividades, mas dois, em específico, ultrapassavam os limites do tempo de docência: um com 45 anos de magistério e outro com 52, e ambos não apresentavam nenhum sinal de desinvestimento na carreira.

Dessa forma, as autoras concluem que os docentes entrevistados não se encontram nas fases dos ciclos de vida profissional propostas por Huberman (2000), pois “Além dos componentes de suas histórias de vida, da instituição na qual se inserem, de suas práticas em sala de aula e de seu relacionamento com os colegas e alunos, eles buscam cursos e novas metodologias que atendam às necessidades que consideram pertinente para a docência [...]” (RIBEIRO; VIEIRA, 2015, p. 36.913). Contudo, todos os professores falam de diferentes formas de formação continuada e nem todos têm ideia de que a experiência cotidiana também é formação continuada.

O que se percebe dessa pesquisa é a adoção da epistemologia da prática como pressuposto teórico para a formação de professores que vai de encontro ao que defendemos – uma formação inicial e continuada enquanto atividade humana com referência na práxis e no trabalho (CURADO SILVA, 2018) e não na prática para aquisição de saberes e competências. Aquele pressuposto teórico se mostrou insuficiente para as análises da formação continuada como elemento constitutivo da profissionalidade docente para se pensar na compreensão das etapas da vida profissional vividas pelos professores entrevistados porque poderia ir para além do enquadramento categórico de se ajustar ao que foi proposto por Huberman (2000) na Suíça, geográfica, social, cultural e historicamente situada.

Além disso, a utilização do conceito de carreira foi equivocado, visto ser concebida por Chaves (2010) como um instrumento jurídico para garantir a vida profissional dos docentes, no que tange às condições institucionais de trabalho, à capacitação etc. Assim sendo, a carreira docente é regulamentada por legislações municipais, estaduais, distritais e federais – a depender do ente normatizador – a partir da aprovação dos professores um concurso público, regido por edital de ampla divulgação e concorrência. Após a aprovação, tem-se a posse do professor, agora chamado servidor público, que passa por um período de avaliação de seu desempenho profissional chamado estágio probatório e que dura três anos. Portanto, a carreira docente se diferencia pela natureza e especificidades das atividades que compõem o trabalho docente nas instituições de ensino públicas e nas instituições privadas.

O quarto e último artigo do Estado da Arte é de Carlos Augusto Candêo Fontanini, Sirley Terezinha Filipak e Jakeline Krast (2017), publicado na Revista Espacios, em abril de 2017, e intitulado “*As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de*

Administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil” apresenta uma fase a mais além daquelas propostas por Huberman (2000), a fase dos entusiastas juvenis enquanto uma etapa da carreira marcada pela pesquisa científica, por publicações em periódicos nacionais e internacionais, conferindo-lhes notoriedade em sua área. Além disso, propõem novas terminologias e outras concepções de fases da vida profissional docente.

Os autores se apropriaram de teorias de mercado para fazer uma analogia ao ciclo de vida profissional dos professores do curso de Administração de uma universidade privada do Paraná. Uma das teorias é a do marketing que trata do ciclo de vida do produto, deixando claro que foi somente uma analogia e que não consideram a docência um produto e nem tampouco quiseram depreciar a atividade docente. Contudo, há o destaque dos autores para o fato de que “[...] de todas as qualidades que são exigidas do professor decorre a necessidade do contínuo aperfeiçoamento docente. Só assim se pode alcançar o que se espera de um bom docente” (p. 4) e, ainda, quando se referem à formação continuada de professores, assumem “[...] que esta formação deve constituir-se em um espaço coletivo para que os docentes possam refletir sobre suas práticas e seus conhecimentos” (p. 4).

Em nossa compreensão, essa análise demonstra uma concepção baseada nos pressupostos que vão da racionalidade técnica à epistemologia da prática que veem a formação de professores para a aplicação de conhecimento científico na prática educacional e que deve se dar na prática e para a prática, respectivamente. Isso demonstra a concepção do ser professor que pode determinar uma compreensão das fases da vida profissional docente mais restrita a condicionantes técnicos de atuação profissional e de produtividade na academia, desconsiderando o sujeito histórico que, nas relações com o outro, também se constrói professor e, acima de tudo, humano.

A teoria de mercado utilizada como analogia ao ciclo de vida profissional docente, segundo os autores, descreve a evolução de um produto em quatro fases: introdução que requer inovação e adoção de estratégias para aceitação e desenvolvimento do produto; crescimento que trata da manutenção e competitividade no mercado; maturidade, a consolidação; e, por fim, o declínio (KOTLER, 2008, apud FONTANINI; FILIPAK; KRAST, 2017). Assim, a descrição inicial dos ciclos nessa analogia à teoria de mercado compreende sete fases: i) entrada na carreira; ii) fase de estabilização; iii) fase de diversificação; iv) questionamento em relação à continuidade na carreira; v) serenidade e distanciamento afetivo; vi) conservadorismo e lamentações; e vii) desinvestimento. Os autores trazem outros estudiosos dos ciclos de vida profissional com os quais concordam que entre a introdução/crescimento, maturidade e declínio

– o que Brito (2011) chamou de parábola – é na maturidade em que se concentra a maior quantidade de fases do ciclo de vida do professor, ou seja, as fases 3, 4, 5 e 6.

A participação dos sujeitos na pesquisa se deu por amostra não probabilística que, segundo os autores, é aquela a amostra direcionada por fatores como a facilidade de acesso aos professores. De um total de 42 que lecionam no curso de Administração, restringiu-se a 14 os professores que participaram da entrevista em profundidade, sendo que todos são graduados, mestres e doutores em Administração e atuam na Educação Superior há mais de 10 anos. O registro, a análise e a interpretação dos dados foram feitos com a utilização do software WebQDA – *Qualitative Data Analysis* e para o tratamento desses dados, utilizaram a Análise de Conteúdo.

Os autores destacam que, com base nas respostas dos professores, foi possível perceber a existência das fases da carreira docente, principalmente ao serem associadas essas fases à carreira docente na Educação Superior, mas observam que não fizeram nenhuma associação com planos de carreira e sim com o comportamento de suas vidas profissionais como professores e, principalmente, com o aprimoramento com mestrado e doutorado. Tal constatação ao encontro do objetivo do estudo que, de acordo com Fontanini, Filipak e Krast (2017) não era somente mapear a situação dos docentes em relação às fases da carreira na instituição estudada, mas também verificar se existiam fases nas carreiras dos professores do curso de Administração de uma IES privada. Há, nesse caso, uma concepção equivocada de carreira docente – assim como pontuamos no estudo de Ribeiro e Vieira (2015) – que, em determinadas partes do texto apareceram, contrariando o objetivo levantado para o estudo.

A partir das entrevistas, os autores sugerem outras fases no ciclo de vida profissional dos professores que os conduziram à substituição ou ajustes nas fases propostas anteriormente e, conseqüentemente, à sugestão de seis fases, quais sejam: i) **início da carreira**, período em que ingressam na docência universitária sem uma formação pedagógica, mas com motivação e sentimento de desafio com o que a carreira pode proporcionar; ii) **fase do crescimento**, quando os professores investem na carreira, querem permanecer na docência e, geralmente, já possuem mestrado e estão em busca do doutorado em sua área; iii) **fase da diversificação** que, além das atividades docentes, possuem ou buscam outras atividades profissionais que contribuem para a carreira docente, como por exemplo, a criação de novas metodologias, formas de avaliar e de desenvolver as atividades acadêmicas; iv) **reposicionamento da carreira**, momento em que os professores investem mais na carreira docente e se afastam de demais atividades profissionais não acadêmicas; v) **fase dos entusiastas juvenis**, quando os professores desenvolvem pesquisas, publicam, tornam-se referência em sua área com desenvolvimento contínuo e

crecente e com a tendência de se motivarem cada vez mais, evitando a desaceleração da carreira docente; e vi) **desaceleração da carreira**, caracterizada pelo início do planejamento da carreira no que tange à atuação na educação superior, quando a dedicação está voltada para a docência nos cursos de *stricto sensu*, com o distanciamento da graduação e depois, o afastamento das atividades acadêmicas e dedicação às atividades de consultoria.

Fontanini, Filipak e Krast (2017) lembram que, por opção, há professores do curso de Administração que não planejam a carreira para a realização de mestrado e doutorado e que, às vezes, consideram que o mestrado seja suficiente para seu planejamento de carreira. A pesquisa pode ser considerada um avanço com relação aos demais autores que investigam o ciclo de vida profissional de professores, em especial, Huberman (2000) que também foi o autor de base desse estudo. Contudo, duas questões precisam ser consideradas a respeito dessa pesquisa: 1. o equívoco no uso de “carreira docente”, considerando os sujeitos pertencentes ao quadro de uma instituição privada de Educação Superior; e 2. a sustentação das definições das fases do ciclo de vida profissional dos docentes de Administração está na formação continuada em nível *stricto sensu* o que limita e muito tais propostas, visto que as demais categorias levantadas e discutidas por tantos outros autores aqui não foram consideradas, até mesmo por conta do escopo da pesquisa.

O ciclo de vida profissional de um docente pode ser constituído independente da carreira, mas quando esta é considerada outras categorias precisam entrar no debate porque são tensões inerentes ao espaço contra-hegemônico da universidade e da escola pública que demandam lutas constantes contra as diversas formas de opressão do Estado e das classes dominantes, tanto quanto para construção de um espaço formativo público, gratuito e que considere a formação científica, cultural, ética, estética e humana. O trabalho, a profissão, a carreira, a formação e a constituição do ser professor nesses espaços tem contornos e dimensões para além da formação em cursos de mestrado e doutorado.

Para melhor visualização do que foi discutido nas pesquisas do Estado da Arte e suas aproximações ou distanciamentos/ inovações, relacionados aos estudos de Huberman (2000), uma das ou a principal base teórica das investigações, sintetizamos os estudos realizados pelos autores dos artigos e Teses de Doutorado. O Quadro 10 apresenta, de forma didática para melhor visualização, o que os autores brasileiros das Teses consideram como ciclos ou etapas da vida profissional dos docentes universitários brasileiros para compreenderem a constituição do ser professor, independentemente das nomenclaturas utilizadas.

Quadro 10 – Teses sobre a vida profissional dos docentes da Educação Superior brasileira 2006-2019

Autor/defesa	Fases	Fases/etapas da carreira
Brito (2011): as fases são designadas para todos os entrevistados e cada um com suas especificidades	Fase I	<i>Antecedentes da docência</i> : experiências pessoais como marcas do início da caminhada
	Fase II	<i>Chegada à profissão</i> : concurso público; ocasional aprovação; reconhecimento de potencialidades; inseguranças da docência
	Fase III	<i>Movimento de abertura e reconhecimento de si</i> : criação de possibilidades de trabalho; envolvimento com a instituição; ingresso em grupos de pesquisa, comitês
	Fase IV	<i>Independência para com a profissão</i> : reconhecimento do trabalho junto aos colegas; percepção das questões políticas institucionais; alta produtividade
Tim (2018): as fases são as mesmas teorizadas por Huberman (2000)	Entrevistadas com idades e tempo de carreira diferentes em cada fase	<i>Entrada na carreira</i> : trabalho concomitante em outro nível de ensino ou outra profissão
		<i>Estabilização</i> : competência pedagógica; intenso trabalho; conciliação entre estudo e trabalho
		<i>Questionamento da profissão</i> : mesmo tempo de profissão e idade; profissionalização marcada pelo doutorado; assunção de funções de gestão; opção pelo trabalho no stricto sensu
		<i>Serenidade e conservantismo</i> : novas situações e ascensão na profissão; ingresso no stricto sensu e envolvimento com pesquisas; criação de cursos stricto sensu
		<i>Desinvestimento</i> : redução de carga horária e demandas; planejamento de atividades fora da instituição

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O que se percebe, no Quadro 10, aliado às leituras das Teses, é que cada uma das autoras, não obstante partirem dos estudos de Huberman (2000), buscou as singularidades dos sujeitos, de suas carreiras e de suas trajetórias, bem como as especificidades do nível da educação em análise, sem a preocupação com a idade ou com o tempo de carreira, posto que outros elementos foram considerados. Brito (2011) e Tim (2018) falam de fases, mas sem se aterem, especificamente, ao tempo de carreira dos entrevistados, questionando como se entrelaçam as relações entre os processos de formação, as oportunidades que cada professor tem de experienciar o trabalho docente, e a história de cada sujeito. Embora haja similaridades nas narrativas, os professores vivenciam as fases em idades e tempos de carreira diferentes, e em períodos históricos distintos, mas dialogando com suas trajetórias de vida pessoal e profissional e, da mesma forma com suas subjetividades e as objetividades do trabalho na universidade.

Da mesma forma, elaboramos o Quadro 11 com os artigos do nosso levantamento para sintetizar as aproximações ou distanciamentos/ inovações dos estudos de Huberman (2000) que foi referencial para as quatro pesquisas.

Quadro 11 – Artigos sobre a vida profissional dos docentes da Educação Superior brasileira 2006-2019

Autores/defesa	Anos de carreira	Fases/etapas da carreira
Isaia, Bolzan e Giordani (2007): anos de docência – Movimentos construtivos	Anos iniciais	<i>Movimento de preparação para a carreira</i> : experiências dos anos anteriores à graduação até os cursos stricto sensu
	0 a 5	<i>Movimento de entrada efetiva no magistério superior</i> : circunstancial ou por escolha; sem preparo específico para a docência
	6 a 15	<i>Movimento da pós-graduação</i> : uma marca positiva na carreira para ensino, produção científica e orientação de alunos
	16 anos em diante	<i>Movimento da consciência da docência</i> : maturidade profissional; percepção da docência como um processo; alunos como foco da atenção dos professores
Isaia e Bolzan (2008): anos de docência – novo movimento construtivo	Anos iniciais	<i>Movimento de preparação para a carreira</i>
	0 a 5	<i>Movimento de entrada efetiva no magistério superior</i>
	6 a 15	<i>Movimento da pós-graduação</i>
	16 anos em diante	<i>Professoralidade docente</i> : maturidade profissional; disposição para aprender; sensibilidade como pessoa e profissional; ênfase nas relações interpessoais importantes para a formação de todos; percepção da docência como um processo por toda a carreira
Ribeiro e Vieira (2015): ciclo de vida profissional baseado em Huberman (2000), mas com divergências nas fases da carreira	1 a 3	<i>Entrada na carreira</i> : boa relação com os pares; prioridade ao conteúdo; amor pela profissão desenvolvido na experiência
	4 a 6	<i>Estabilização</i> : competência pedagógica; saberes profissionais e profissionais; escolhas e renúncias;
	7 a 25	<i>Experimentação e diversificação</i> : consciência de sua eficácia e competência; busca por novos estímulos e projetos significativos;
	25 a 35	<i>Serenidade e distanciamento afetivo</i> : serenidade com desafios do ensino; preocupação com a avaliação de desempenho docente; relação com pares e alunos inerente e necessária à docência;
	35 a 40	<i>Desinvestimento</i> : docentes com 45 e 52 anos de profissão ainda investindo na carreira; desvalorização de quem ensina e não pesquisa;
Fontanini, Filipak e Krast (2017): ciclo de vida profissional baseado em Huberman (2000), mas com divergências nas fases da carreira	Sem referência	<i>Início da carreira</i> : ingresso sem formação pedagógica; motivação e sentimento de desafio
		<i>Fase do crescimento</i> : investimento na carreira
		<i>Fase da diversificação</i> : outras atividades profissionais dentro da carreira; novas metodologias, formas de avaliar
		<i>Fase do reposicionamento da carreira</i> : maior investimento na carreira; afastamento de atividades não acadêmicas
		<i>Fase do entusiasta juvenil</i> : desenvolvimento de pesquisas com publicações; maior motivação
		<i>Fase de desaceleração da carreira</i> : docência nos cursos stricto sensu e distanciamento da graduação; afastamento das atividades acadêmicas e dedicação às consultorias

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os quatro artigos se apoiaram teoricamente em Huberman (2000), contudo os dois primeiros, embora tenham dividido a carreira em anos de atuação, consideraram o tempo de experiência dos docentes no magistério superior em apenas quatro fases e nomenclaturas também distintas do referido autor, denominadas de movimentos construtivos da docência.

Uma etapa diferencial nesses dois artigos é a preparação para o ingresso na carreira que compreende, até mesmo, os anos escolares anteriores à graduação, bem como os cursos em nível *stricto sensu*, uma vez que todos ajudam a constituir a identidade pessoal e profissional dos sujeitos investigados.

Um avanço desses dois estudos com relação aos de Huberman (2000) e outros autores foi a compreensão das gerações pedagógicas que se sucedem e fazem parte da trajetória profissional dos professores. O que caracteriza o avanço, nas análises da mesma pesquisa que originou as duas publicações distintas, 2007 e 2008, é a concepção de professoralidade docente para designar a última fase do desenvolvimento profissional dos professores universitários, marcada pelo aprender constante, atitudes e valores como pessoa e profissional, e a preocupação com as relações interpessoais que consideram intrínsecas ao processo formativo de si e dos alunos.

Já Ribeiro e Vieira (2015) se apoiaram na teoria hubermasiana no que tange aos intervalos de tempo de carreira e às nomenclaturas de cada fase, porém concluíram que os docentes entrevistados não se enquadram no que o autor teorizou. A entrada na carreira, por exemplo, para Huberman (2000) é marcada pelo choque do real, pela descoberta e sobrevivência na escola, e para os entrevistados, as marcas são a boa relação com os colegas, e o entusiasmo por uma profissão maravilhosa descoberta ao longo da trajetória inicial.

Outro exemplo é que, na fase da estabilização de Huberman, os sujeitos se tornam professores para si mesmos e para as outras pessoas, com o desenvolvimento de competências específicas para ensinar e enfrentar desafios. Contudo, para os entrevistados de Ribeiro e Vieira, embora tenham a consciência de suas capacidades pedagógicas específicas da docência, entendem que as possuem para ensinar, pois caso assim não fosse, seriam pesquisadores. Com isso, a docência é compreendida somente como atuação no espaço de sala de aula, sendo que a pesquisa não está inserida no contexto das atividades de um docente universitário. Não é por se tratar de uma universidade privada, visto que, mesmo nesses espaços, há docentes que desenvolvem pesquisa, realizam projetos de extensão e assumem funções gestoras porque, a despeito da não obrigatoriedade, entendem que é formação tanto para si quanto para os alunos, além de contribuir para a constituição e o fortalecimento da identidade docente.

Ao analisar o artigo de Fontanini, Filipak e Krast (2017), percebemos que, a despeito de partirem dos estudos hubermasianos com as mesmas definições das fases da carreira, esta não aparece dividida em anos de experiência. Além disso, os autores propõem uma sexta fase que, sequencialmente, é a penúltima da listagem: a do “entusiasta juvenil” que corrobora com nossa discussão sobre a produção científica em universidades privadas, visto ser este o *locus* da

pesquisa desses três autores. Os entusiastas juvenis continuam na carreira pela identificação com o magistério superior e pela importância que consideram ter seu trabalho, saindo, aos poucos, de atividades de consultoria em empresas (são docentes em um curso de Administração) para se dedicarem somente à docência com várias pesquisas e publicações, o que os motiva cada vez mais ao ponto de julgarem que estão no início da carreira.

A despeito de o Estado da Arte identificar pesquisas brasileiras sobre a vida profissional dos docentes universitários com apresentação de avanços importantes – em outros espaços, tempos, realidades e níveis de ensino – em relação aos demais estudos de autores vanguardistas, ainda são incipientes para sustentar lutas por políticas públicas e institucionais que sejam destinadas à formação antes da entrada na carreira universitária, tanto quanto para o desenvolvimento dos docentes que já estão nessas instituições. Ainda assim, são resultados que nos são muito caros para pensar nas categorias apresentadas e compreender os elementos e marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás que estão em 17 Campi/Unidades Universitárias, totalizando 116 professores efetivos. Não pretendemos agrupar esses docentes nas fases ou etapas propostas por Cavaco (1995), Chakur (2005), Gonçalves (2000; 2009), Huberman (2000) e Marcelo García (1999; 2009), ou mesmo dos autores brasileiros que investigaram, especificamente, a Educação Superior nacional, embora todos esses cientistas constituam a base teórica para nossa investigação.

Ao partir dos estudos dos autores que investigaram a vida profissional dos professores que lecionam ao que, para nós, equivale ao Ensino Fundamental e Médio, os pesquisadores brasileiros estabeleceram possibilidades de compreensão da docência universitária com suas singularidades em relação à docência na Educação Básica. Da mesma forma, possibilitaram a apreensão de o quanto os elementos externos aos sujeitos, aliados às questões pessoais, podem interferir negativa ou positivamente na carreira e na composição de etapas ou fases do desenvolvimento profissional dos docentes na academia.

Ainda assim, em todos os trabalhos analisados, somente na Tese de Tim (2018) a gestão é entendida como parte integrante da vida profissional de docentes universitários, além do ensino, pesquisa e extensão. No entanto, aparece de forma superficial ao ser destacado que as professoras “Acácia e Oiti tiveram, além desse percurso de questionamentos na carreira e entrada para a Pós-Graduação, um engajamento, paralelo à gestão, bem como, a experiência da elaboração de Programas de Pós-Graduação” (p. 154). A função de gestão na Educação Superior aparece somente nesse momento do texto quando a autora apresenta e discute as narrativas dessas duas docentes.

O silenciamento da gestão na docência universitária em todos os trabalhos analisados desmerece a função enquanto uma importante atividade acadêmica que é uma das dimensões do trabalho docente nas universidades, juntamente como o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse trabalho vem sofrendo grandes modificações nas últimas décadas pela transformação da lógica educacional social em empresarial por interferência direta de questões políticas e econômicas, instaurando a intensificação e precarização da formação, do trabalho e da infraestrutura das universidades.

Destarte, os docentes que, cada dia mais, apresentam dificuldades de atender ou desenvolver, satisfatoriamente, as dimensões de seu trabalho por conta da sensação de que o tempo destinado à gestão acadêmica lhes “rouba” horas para o ensino, a pesquisa e, mais ainda para a extensão que fica relegada às possibilidades de agenda que nunca chegam, uma vez que tempo está dispensado em outras atividades. Sem contar que as políticas públicas têm alterado a gestão na universidade, transformando-a em trabalho administrativo hierarquizado e menos colegiado, como tem acontecido com a Universidade Estadual de Goiás após a questionável Reforma Administrativa de 2020, cuja autonomia dos colegiados dos cursos nas Unidades Universitárias – UnU deixaram de existir para centralizar as decisões pedagógicas a um grupo de 8 coordenadores centrais responsáveis por gerir, no caso do curso de Pedagogia, por exemplo, 18 cursos em 17 campi/unidades espalhadas pelo estado. Além disso, essa mesma coordenação central, ligada aos Institutos Acadêmicos, compõem o Núcleo Docente Estruturante – NDE dos cursos, sem a participação de docentes que vivenciam o cotidiano pedagógico em realidades desconhecidas pelos pares que, na Administração Central da universidade, representam-lhes e tomam decisões.

A verdadeira gestão acadêmica possibilita aos docentes a participação nas decisões da universidade, permitindo o conhecimento e compreensão da estrutura, funcionamento e possibilidades de contribuição efetiva para a modificação do que for considerado ou estiver, notoriamente, em desacordo com o que caracteriza uma universidade no que tange aos princípios, objetivos e finalidades da instituição. Apesar disso, nas universidades públicas, não só na UEG, a gestão tem sido vista como algo negativo pelos docentes por se caracterizarem como atividades burocráticas e administrativas, muitas vezes hierarquizadas, contrárias aos pressupostos da gestão acadêmica. Esse movimento de negação conduz à desvalorização e ao desprestígio dessa dimensão do trabalho docente (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018).

Dessa forma, o silenciamento ou tangenciamento da gestão nos estudos sobre o desenvolvimento da vida profissional docente na Educação Superior tende a aumentar sua desvalorização e manter, na periferia dos estudos, uma dimensão de extrema importância para

a constituição do ser professor universitário, embora muitos docentes assim não a considerem, além de comprometer a constituição de fases ou etapas da carreira mais bem-sucedidas.

Defendemos que os ciclos de vida profissional de professores da Educação Superior pública precisam ser pensados a partir das concepções de formação e das dimensões do trabalho docente, fundamentados na indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e gestão para a construção da identidade do professor universitário e seu desenvolvimento profissional. Para essa indissociabilidade, constitucionalmente legalizada, compreendemos o ensino como atividade social, aliada à pesquisa e à extensão; a pesquisa, integrada ao ensino e à extensão pela produção e socialização de conhecimentos; a extensão, uma atividade prática entre universidade e sociedade, e que ensina, produz e socializa conhecimentos pelo viés da extensão processual e orgânica; e acrescentamos a gestão acadêmica como um espaço de formação prática e processos participativos, colegiados e democráticos que agregam atividades de direção, coordenação, assessoria, gerenciamento de projetos, atuação em colegiados, comitês, comissões etc.

Além de não termos encontrado trabalhos com essa perspectiva que contemple todas as dimensões do trabalho docente para a compreensão do ciclo de vida profissional na Educação Superior, também não identificamos nenhum que estudasse universidades estaduais e, menos ainda, que tenha considerado a UEG como objeto de estudo. Eis mais justificativas para o nosso estudo sobre o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, tanto quanto da formação de professores e da docência universitária e seus elementos sócio-históricos, humanos e políticos que seguem nas próximas seções.

SEÇÃO 3 – PROSEAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E EM GOIÁS: história, carreira, docência e formação

*Ser menos livre que hoje sou
Nunca me impediu de voar
De vir-a-ser e essências alcançar
A horizontes distantes sempre vou
Docência escolhi estudar
Educação pública materializar
Rochas não caem ao vento passou
Só ventos ficantes a podem moldar.*

Maria Eneida (2020)

3.1 Uma prosa sobre a Educação Superior no Brasil: entre perspectivas e realidades

A universidade, nascida na Europa entre os séculos XII e XIII, chega na América Latina no século XVI e, no Brasil, somente entre o final do século XIX e início do século XX, com forte resistência de Portugal por atrapalhar sua política de colonização e até de brasileiros que não viam sentido em ter no país uma instituição desse gênero (MOACYR, 1937), o que causou grandes dificuldades para sua fixação. Outras dificuldades também existiram até para a educação primária e secundária que iniciava – após a reforma pombalina de 1772 – os primeiros passos na estruturação de um ensino público, com a pulverização dos locais de ensino e falta de professores, uma vez que a reforma expulsou os jesuítas. Assim, após serem instituídas as aulas régias, vieram de Portugal professores concursados para assumir as salas de aula, visto o país ter sido o pioneiro na criação do ensino público na Europa, mas não conseguir formar professores brasileiros.

Após 32 anos, em 1808, por ocasião da chegada da realeza lusitana no Brasil – expulsos pela invasão napoleônica do país – foram necessários alguns investimentos na educação local, o que impulsionou a criação de escolas de ensino superior, sendo que a primeira foi a Escola de Cirurgia da Bahia, em 1808; já em 1827, surgiram as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda; em 1909, a Universidade de Manaus; em 1912, a Universidade do Paraná; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro que, por lei, reuniu três cursos isolados; e, em 1927, a de Minas Gerais. As duas últimas foram as únicas que sobreviveram após frustradas políticas reformistas.

Ao contrário de outros países da América Latina por onde a Espanha espalhou universidades (TEIXEIRA, 1998), o Brasil só conseguiu consolidar uma universidade a partir

de 1920, quando, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (BRASIL, 1920), foi criada a Universidade do Rio de Janeiro – URJ, com

[...] reunião de três escolas criadas no início do século XIX, após a vinda da Família Real e da Corte Portuguesa para o Brasil: a Escola de Engenharia (criada a partir da Academia Real Militar, em 1810), a Faculdade de Medicina (criada em 1832 nas dependências do Real Hospital Militar, antigo Colégio dos Jesuítas) e a Faculdade de Direito (criada, em 1891, pela fusão das já existentes Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade Livre de Direito da Capital Federal). Mas essa reunião de estabelecimentos numa universidade não implicou aproximação de relações e troca de saberes necessários à existência do “espírito universitário”. A universidade existia apenas na letra da lei. (OLIVEIRA A., c2022, online).

Até 1808, a alta sociedade brasileira enviava os filhos para estudar em Coimbra, Portugal, principalmente, mas após a chegada da família real no Brasil, o que modifica a sociedade com a incorporação de uma nova elite, surge a necessidade de criação de uma universidade que formasse profissionais qualificados para a nova demanda populacional, ou seja, focasse em um ensino mais profissionalizante, preparando os estudantes para diferentes funções do serviço público na corte portuguesa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Apesar de tal demanda, a consolidação da Educação Superior no país se deu, inicialmente, com a transformação da Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, por força da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937 (BRASIL, 1937), que dava continuidade ao processo de organização das universidades, iniciado pela promulgação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras.

Com esse Estatuto, as universidades passam a ter como objetivo atuar na investigação científica de todas as áreas de conhecimento para sua difusão e formação profissional. Para tanto, ao longo da década de 1930, houve posicionamentos do Governo Federal tanto para a organização das universidades federais regionais, juntamente com os governos estaduais, quanto para que esses governos assumissem os sistemas de ensino, que incluíam as fundações privadas, com a cooperação da União. Porém, a Constituição de 1937 suprimiu os dispositivos para essa organização e, em 1938, com novas regulamentações, o Governo Federal manteve a Universidade do Brasil – UB e as demais instituições ficaram a cargo dos estados, sendo que a União repassaria recursos para manter as universidades sob a coordenação dos governos estaduais (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998). Segundo as autoras,

Alguns estados da Federação, em parceria com lideranças políticas, intelectuais e representantes da sociedade, tomaram a iniciativa de criar suas próprias instituições universitárias, antecipando-se, dessa forma, à política do Governo Federal para a criação de uma universidade no Brasil. Essa fase teve início em 1912, quando foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Paraná. Essa instituição

resultou da iniciativa de grupos locais que contaram com o apoio do Governo de Estado (p. 4).

A iniciativa dessas lideranças se antecipou à intensa demanda pelo ensino superior que aumentou na década de 1920 e não conseguia ser suprida, mesmo com o aumento de faculdades estaduais e particulares. A partir da proposta do Governo Federal, somente na década de 1930, em pouco tempo, foram criadas universidades estaduais nas seguintes unidades federativas: São Paulo e Rio Grande do Sul, em 1934; Bahia, Pernambuco e Paraná, em 1946 (embora última já existisse desde 1912, foi oficializada); Paraíba e Juiz de Fora, em 1955.

Nesse período de modernização e planejamento da União, em que a Universidade do Brasil fora criada, tinha-se uma política de implantação de um padrão nacional de ensino superior que, grandioso e centralizador, sufocou iniciativas liberais como a Universidade do Distrito Federal – UDF, por exemplo. Essa instituição foi criada em 1935 por Anísio Teixeira, secretário de Instrução Pública à época, e o prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, que visavam integrar as escolas superiores para oferecer formação científica, cultural e humana e para a qual demandou-se a seleção e convite de professores europeus para assumir áreas para as quais havia o entendimento de não ter profissionais preparados (FÁVERO, 2011). Contudo, a UDF foi extinta em 1939 por ser laica, gratuita e aliar educação à pesquisa científica, o que se tornou uma ameaça à hegemonia católica da educação⁴⁷.

No contexto de criação e fortalecimento das universidades no Brasil, mesmo com políticas públicas inconstantes que promoveram abertura e rápido fechamento de algumas instituições, há que se destacar que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, havia pronunciamentos em favor da universidade enquanto produtora de conhecimento, para além de simplesmente formadora de mão de obra especializada e, também, como desenvolvedora de pesquisas que dessem conta da formação de professores para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do país. É a perspectiva da Educação Superior atrelada ao desenvolvimento que pressupõe “[...] a ampliação do acesso ao ensino superior, sua oferta regionalizada e diversificada, entre outros aspectos, [e] dá consistência à reivindicação de democratização deste nível de formação” (WEBER, 2009, p. 125).

Nessa conjuntura e pela perspectiva da investigação científica nas universidades pela promoção, também, de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, é promulgado o Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951), que institui uma Comissão para promover a

⁴⁷Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/243-historiografia-e-ensino-da-historia-na-universidade-do-distrito-federal-e-na-faculdade-nacional-de-filosofia-nos-anos-30-e-40>. Acesso em: 19 jan. 2019.

Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, cujo presidente foi o ministro da Educação e Saúde Ernesto Simões Filho, acompanhado por seu secretário-geral, o professor Anísio Spínola Teixeira⁴⁸. Dessa campanha, nasce a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, uma entidade responsável pelo acompanhamento e avaliação da interação entre ensino e pesquisa dos Programas de Pós-graduação. Nesse momento, o foco sai da graduação e vai para o *stricto sensu* com a transferência, para os professores das universidades públicas, especificamente as federais, a missão de modernizá-las e fazê-las corresponderem ao que o país necessitava.

Contudo, somente em 1952, a CAPES inicia oficialmente suas atividades, avaliando pedidos de auxílio de bolsas. Até 1961, a entidade ficou subordinada, diretamente, à Presidência da República, retornando à administração do Ministério da Educação em 1964, com nova direção e na condição de Coordenação. Desde sua criação, a CAPES tem a missão de expandir e consolidar da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil e, em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica. Hoje, suas atividades são agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada uma desenvolvida por um grupo de programas: i) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; ii) acesso e divulgação da produção científica; iii) investimentos na formação de pessoal de alto nível, no País e exterior; iv) promoção da cooperação científica internacional; v) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância⁴⁹.

A partir da democratização do Brasil pelo fim do Estado Novo, em 1946, iniciou-se o processo de federalização das universidades estaduais e particulares, e com o reconhecimento da Universidade do Paraná; e, em 1950, foram federalizadas as universidades da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná e outras 24 escolas e faculdades isoladas. Essas federalizações continuaram até 1960 com mais três instituições, uma do Rio Grande do Norte, criada em 1953, e as de Juiz de Fora e Paraíba, criadas em 1955. A interrupção desse processo se deu a partir de 1962, com a instituição do Conselho Federal de Educação – CFE que se opôs ao projeto por entender que o mais urgente era a ampliação das vagas nas instituições já existentes (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998).

Em 1961, pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro (BRASIL, 1961b), a Educação Superior tinha por objetivo, explicitado no Art. 66 “[..] a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a

⁴⁸Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 19 jan. 2019.

⁴⁹Idem nota 47.

formação de profissionais de nível universitário”, estabelecendo, no Art. 67, que “[...] o ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional” (BRASIL, 1961b, p. 11;12). A partir de então, os desdobramentos se relacionam à autonomia universitária e à liberdade de expressão, bem como à gestão que permite sua realização. Assim, a universidade se torna a responsável “[...] pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade” (BRASIL, 1931, p. 1). Sob a perspectiva de que essa LDB apresentava um caráter muito burocrático e relativizador do papel da universidade diante do cenário nacional, desencadearam-se debates por uma reforma que pensasse a universidade comprometida com os novos rumos do país que contaram com a expressiva participação dos estudantes.

A partir desses debates, foi publicada a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961a) que, dentre outros fatos relevantes, possibilitou a criação da Universidade de Brasília – UnB, um antecedente importante para a Reforma Universitária de 1968. Essa tão sonhada reforma teve início a partir dos Seminários da Reforma Universitária, promovidos pela União dos Estudantes da Bahia em 1961 e do Paraná em 1962, que originaram o documento chamado “UNE: luta atual pela reforma universitária” em dezembro de 1963 (WEBER, 2009).

Logo, em 1964, as Forças Armadas do Brasil, com apoio de alguns civis, instituíram o Golpe Militar que retirou do poder o presidente João Goulart por insatisfação das elites com projetos e reformas de base de seu governo, iniciando a Ditadura Militar até 1985. Weber (2009) destaca que parecia que o golpe havia silenciado as vozes da Reforma Universitária, mas, em 1965, o Conselho Federal de Educação, por meio de seu conselheiro Newton Sucupira, apresentou o Parecer CFE nº 977, de 3 de dezembro (BRASIL, 1965b) que delineava a pós-graduação no país. Com isso, esse mesmo Conselho fixou currículos mínimos dos cursos de graduação e definiu a pós-graduação como essencial para a renovação da universidade na formação de docentes preparados e competentes e de pesquisadores de alto nível, importantes ao desenvolvimento do país.

Nesse contexto, mesmo com repressão e intervenção militar em diversas universidades, deu-se a aprovação da Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), que se tornou um instrumento que permitiu associar a Educação Superior à pesquisa, extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos docentes, aumentou o número de matrículas (embora não tenha suprido toda a demanda de acesso) e, dentre outras mudanças, implementou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SHIROMA;

MORAES; EVANGELISTA, 2011). Um pouco antes dessa Reforma, a Lei ° 4.759, de 20 de agosto de 1965 (BRASIL, 1965a), denominou as universidades e escolas técnicas de instituições federais e, assim, a Universidade do Brasil se transformou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (OLIVEIRA A., c2022) e, o processo de federalização das instituições de ensino superior, assumida pela União desde a queda do Estado Novo, tornou-se o marco do projeto de modernização da Educação Superior, seguindo o modelo implantado nos Estados Unidos da América, de cujo país adveio o apoio de especialistas contratados para planejar a estrutura das universidades brasileiras.

Todavia, a federalização da Educação Superior passou a ser entendida pelo Governo Federal, e já o era pelo próprio Conselho Federal de Educação, como política de abertura de universidades estaduais por conta de uma legislação que restringia a aumento das unidades federais. Mesmo assim, alguns estados faziam pressões pela federalização de suas instituições e os movimentos estudantis reivindicavam o aumento de vagas e defendiam a federalização, defesa feita também por professores e funcionários administrativos. A justificativa era que os orçamentos dos estados não seriam suficientes para a ampliação da oferta de vagas que, por consequência, demandaria o aumento de todos os gastos de custeio e investimentos (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998).

Mesmo com essas pressões, bem como pelo Golpe Militar, o processo de federalização da Educação Superior foi interrompido na década de 1960, reduzindo, significativamente, o número de universidades estaduais e, paradoxalmente, aumentando as instituições privadas. Entretanto, ainda assim, na década de 1970, houve a criação de mais universidades nos estados, as quais, de acordo com Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998), foram as seguintes: i) a Universidade Estadual de Londrina, em 1971; ii) a Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1973; iii) a Universidade Estadual de Campinas, em 1976; iv) a Universidade Estadual Paulista, em 1976; v) a Universidade Estadual de Maringá, em 1976); e vi) a Universidade Estadual do Ceará, em 1977. As autoras destacam que, até então, o país contava com apenas nove universidades estaduais, mas depois da Ditadura Militar até 1996 – encerrada a pesquisa, as universidades estaduais passaram “[...] de 9 para 31, o que representa um crescimento da ordem de 178,0%, superado apenas pelo crescimento do número de universidades privadas, que foi de 195,0%” (p. 8). Atualmente, segundo o Projeto Sol⁵⁰ e a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM⁵¹, o Brasil tem 38 universidades estaduais nas cinco Regiões Geográficas do país, conforme mostra o Quadro 12.

⁵⁰Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/projetosol/?page_id=1621. Acesso em: 7 ago. 2022.

⁵¹Disponível em: <http://www.abruem.org.br>. Acesso em: 7 ago. 2022.

Quadro 12 – Universidades estaduais brasileiras por Região Geográfica

Região Geográfica	Universidades Estaduais	Região Geográfica	Universidades Estaduais
Centro-Oeste	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Norte	Universidade do Estado do Pará (UEPA)
	Universidade Estadual de Goiás (UEG)		Universidade do Tocantins (UNITINS)
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)		Universidade Estadual de Roraima (UERR)
	Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia (UESTA)		
Nordeste	Universidade de Pernambuco (UPE)	Sudeste	Universidade de São Paulo (USP)
	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)		Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)		Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)		Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
	Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)		Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)		Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)		
	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)		Universidade Estadual de Londrina (UEL)
	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)		Universidade Estadual de Maringá (UEM)
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)		Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)		Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
	Universidade Regional do Cariri (URCA)		Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Norte	Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	
	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	
Total geral: 38			

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com dados do Projeto Sol e da ABRUEM

O número de universidades estaduais apresentado no Quadro 12, segundo o Projeto Sol e a ABRUEM, não contava, ainda, com a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes – UnDF que, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi criada, oficialmente, pela Lei Complementar nº 987, de 26 de julho de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021). Os dados do referido quadro indicam lento e tímido crescimento de universidades estaduais no Brasil de 1996 a 2022, em comparação ao que Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998) destacam sobre o período de 1980 a 1996. Isso mostra

que, em 16 anos, o número das instituições públicas e gratuitas mantidas pelos estados subiu de nove para 31 – 6.2% de crescimento por ano; ao passo que, de 1996 a 2022, ou seja, em 26 anos, só aumentaram sete instituições, o que corresponde a uma taxa de crescimento de somente 0,03% ao ano.

Não obstante o número de universidades públicas estaduais parecer pequeno, essa rede, tradicionalmente marcada pela interiorização da Educação Superior e atendimento de grande quantidade de estudantes, possui, segundo o Censo de 2021 (BRASIL, 2022), 30,5% do total de matrículas das instituições públicas brasileiras, sendo que a rede federal conta com 66% e a municipal, 3,5% (BRASIL, 2022). O Censo ainda informa que, de 2011 a 2021, a rede federal teve aumento de 32,7% nas matrículas, ou seja, aumento de 2,9% ao ano e a rede estadual cresceu 2,3 % em quantidade de alunos, sendo que o destaque da pesquisa, especificamente entre 2020 e 2021, foi para a variação positiva de 9,3% de matrículas na rede federal e 1,6% na estadual.

As universidades federais e estaduais surgiram em épocas e por razões distintas, marcadas pela heterogeneidade institucional, regional e local, público-alvo, cursos oferecidos, tempo de existência e políticas públicas e institucionais de investimento e custeio. Contudo, tanto as federais quanto as estaduais ofertam cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* de forma gratuita, com cobrança apenas de inscrições para seus processos seletivos; possuem campus ou campi, a depender de sua estrutura acadêmico-administrativa, sendo que as federais podem tê-los em qualquer parte do país e as estaduais, somente no próprio estado que as mantém; as aulas são ministradas por docentes com efetivos com mestrado e doutorado (embora não seja a realidade da UEG que discutiremos mais adiante); fundamentam-se no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão com oferta de projetos ou programas de construção coletiva e individual de conhecimentos dos estudantes, professores e comunidade externa; possuem programas de bolsas para a permanência e consolidação de conhecimentos dos alunos.

Em relação às diferenças desses dois tipos de instituições, destacamos a origem das verbas, uma vez que as federais são mantidas pelo Governo Federal e se submetem às e legislações do Ministério da Educação. Já as universidades estaduais são mantidas por seus respectivos estados e estão vinculadas aos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, cujas competências estão estabelecidas na Constituição Federal, que autorizam o funcionamento de cursos pela avaliação da infraestrutura, do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de disciplinas ofertadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados às disciplinas ou ao curso como um todo, carga horária e corpo docente.

Quanto ao ingresso de estudantes na graduação, a maioria das universidades federais e algumas estaduais utilizam o Sistema de Seleção Unificada – SiSU (BRASIL, 2010) com o aproveitamento de notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a não ser para os cursos que requerem avaliação de habilidades específicas, tais como Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Artes Visuais, Design e Música. Algumas instituições aplicam as provas específicas para esses cursos e complementam a seleção com o aproveitamento das notas do Enem. Além disso, há também o processo seletivo tradicional, o chamado vestibular.

Sobre as universidades no contexto de nossos estudos (Universidade de Brasília – UnB e a Universidade Estadual de Goiás – UEG), destacamos que a UnB, instituição federal, além das formas de ingresso mencionadas para as universidades vinculadas ao MEC, possui um processo seletivo próprio chamado Programa de Avaliação Seriada – PAS. Esse programa de seleção, realizado por adesão dos próprios estudantes, é realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular, com provas interdisciplinares que objetivam verificar o desempenho das competências e habilidades desejadas para os futuros universitários, valorizando a aprendizagem escolar, mas sem se deter aos conhecimentos isolados nas disciplinas, e abrindo as portas da instituição para os estudantes de forma gradual e progressiva⁵².

Na Universidade Estadual de Goiás, também havia um programa de ingresso nos mesmos moldes do PAS, chamado Sistema de Avaliação Seriada – SAS, porém sua última edição foi em 2018⁵³. Atualmente, a UEG oferta mais de cinco mil vagas para os cursos de graduação presenciais e a distância por meio do vestibular tradicional; do Processo Seletivo Especial para refugiados ou portadores de visto permanente por razões humanitárias; pela utilização de notas do Enem para vagas remanescentes; além das modalidades Reingresso, Transferência, Portador de Diploma de Graduação quando há vagas ociosas; também por Intercâmbio por um semestre ou o curso todo; Transferência *ex officio*; Programa de Estudante – Convênio de Graduação (PEC-GO), para estudantes de países em desenvolvimento que mantenham acordos educacionais ou culturais com o Brasil⁵⁴.

Uma legislação que também auxiliou muito o ingresso de estudantes nas universidades públicas federais e estaduais foi a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), a Lei de Cotas, que possibilitou às instituições a reserva de maior número de vagas para negros, pardos, indígenas, alunos de baixa renda e /ou oriundos de escola pública, pois até então, essas universidades reservavam algumas vagas por meio de ações afirmativas. Na UEG, por exemplo,

⁵²Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁵³Disponível em: http://www.nucleodeselecao.ueg.br/processos_t.asp?ct=4. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁵⁴Disponível em: http://www.ueg.br/conteudo/13734_formas_de_ingresso. Acesso em: 12 ago. 2022.

o sistema próprio de cotas foi utilizado nos processos seletivos desde 2005, tornando-a uma das pioneiras na implantação desse tipo de acesso no Brasil com mais de 30 mil estudantes beneficiados, sendo que, atualmente, são reservadas 45% das vagas regulares para cotistas, assim distribuídas: 20% para estudantes de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e portadores de deficiência⁵⁵. Assim, percebemos, somente pelos dados da UEG, o quanto são importantes para a formação inicial as universidades estaduais, além da relevante contribuição das federais também.

Ao retomarmos a historicidade da expansão do Ensino Superior no Brasil, discutimos o quanto a criação das universidades públicas ficou prejudicada pela Ditadura Militar – principalmente as estaduais, mas não foi somente à Educação Superior que esse regime trouxe prejuízos, pois, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) houve reformas da Educação Básica nas décadas de 1960 e 1970 que, sob a intervenção militar, sustentou-se pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – LDB (BRASIL, 1971). Essa legislação fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, junto da qual, estava o discurso de valorização da educação, mas, com poucos recursos, não foi possível alcançar educação de qualidade para todos. Concomitantemente, agregou-se a repressão ao ensino nas universidades, cujos professores e alunos, tidos como subversivos, foram combatidos para que fosse eliminada a crítica social e houvesse a subordinação da educação à produção.

Dessa forma, a comunidade acadêmica foi penalizada pela privação de liberdade, com verdadeira caçada aos professores e expulsão de alunos das universidades, iniciando pela entrada das forças policiais na Faculdade de Filosofia da USP. Os professores das Ciências Sociais e Filosofia, considerados comunistas, eram presos ou mandados para casa e os professores de Letras tinham entrada liberada porque não tinham a mente deturpada pelas ideias da esquerda comunista.

Um dos casos mais famosos dessa perseguição militar, foi a invasão da UnB – a primeira ocorreu em 9 de abril de 1964 – que, por estar mais perto do poder, foi uma das mais atingidas. Acusados de subversivos, professores e alunos foram perseguidos, e o regime acusado de ter matado ou desaparecido com os estudantes e docentes. O reitor, professor Anísio Teixeira, e o vice Almir Castro foram demitidos; houve invasão de salas de aula com revista dos estudantes à procura de armas e matérias de propaganda subversiva; e 12 docentes foram presos e interrogados⁵⁶. Após esse episódio, reitor e vice foram demitidos e houve a tentativa de cassar

⁵⁵Disponível em: http://www.ueg.br/conteudo/13737_sistema_de_cotas. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁵⁶ Informações disponíveis em: <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas>. Acesso em: 5 nov. 2019.

Anísio Teixeira já no primeiro Ato Institucional AI-1⁵⁷. Dados os protestos da comunidade acadêmica, esta ação não se consumou, e Teixeira, sabendo o que lhe aconteceria, aceitou o convite de uma universidade norte-americana, voltando ao Brasil somente em 1966, momento em que assumiu uma consultoria na Fundação Getúlio Vargas.

A segunda invasão à UnB aconteceu em 8 de setembro de 1965 e foram afastados três docentes por “conveniência da administração”, fato que desencadeou uma greve dos professores por 24 horas, seguida por greve dos alunos. Logo depois, o reitor demitiu 15 professores por “medida disciplinar” porque foram considerados responsáveis pelas perturbações. Como reação, 223 dos 305 docentes da Universidade se demitiram; 80% dos selecionados para construir a instituição de vanguarda idealizada por Darcy Ribeiro, deixaram a UnB que acabara de nascer em 1961. A invasão mais violenta foi a de 1968 quando os alunos protestavam pela morte do estudante secundarista Edson Souto, assassinado por policiais militares no Rio de Janeiro, e agentes da polícia detiveram 500 pessoas na quadra de basquete próxima à Faculdade de Educação, sendo que 60 foram presos e o estudante Waldemar Alves foi baleado na cabeça, ficando muitos meses internado em estado grave⁵⁸.

Outra invasão aconteceu em 6 de junho de 1977 por tropas militares e prenderam e intimidaram professores e funcionários por conta de uma greve de estudantes e docentes para findar as agressões que sofriam. Essas invasões só terminaram em 1979 quando houve interferência do Congresso com a aprovação da Lei de Anistia que perdoou os crimes cometidos desde 1961. A paz e a democracia só foram retomadas na UnB em 1984, com a eleição do reitor Cristovam Buarque⁵⁹.

Na USP, vários professores também foram cassados e outros aposentados compulsoriamente. Alguns não foram cassados porque, assim como Anísio Teixeira, foram continuar suas carreiras fora do Brasil. O governo continuava ocupando várias universidades federais, nas quais eram nomeados militares como reitores, tal como aconteceu na UnB onde o militar José Carlos Azevedo foi reitor por 15 anos. Assim como mencionamos que o AI-5 foi um dos mais conhecidos, foi também o um dos mais perversos dos Atos Institucionais, pois fez com a comunidade acadêmica sentisse o real significado da censura, perseguição, repressão e

⁵⁷Segundo Silva (s.d.), Atos Institucionais (AI) eram decretos com poder de Constituição, emitidos pelos militares, entre 1964 e 1969, com o objetivo de legitimar a violência da ditadura. Ao todo, foram emitidos 17 atos nos cinco primeiros anos desse regime. O mais conhecido de todos os que foram baixados pela ditadura foi o AI-5 que consolidou a institucionalização dos militares e estabeleceu um regime de opressão que garantiu a ampliação dos aparatos de perseguição e repressão dos cidadãos brasileiros. Ações ilegais, como a tortura, ganharam incentivo por meio do AI-5, além do fim do habeas corpus para crimes contra a segurança nacional.

⁵⁸Idem nota 57.

⁵⁹Idem nota 57.

tortura; extinguiu a União Nacional dos Estudantes – UNE e conduziram à paralisação completa das atividades científicas e culturais das universidades.

Enfim, a Ditadura Militar devastou, desconstruiu e atrasou a consolidação das universidades brasileiras, cujo processo de instauração já começou tardiamente, tanto em relação à Europa, Estados Unidos, países do Oriente quanto aos nossos vizinhos da América Latina. As universidades brasileiras precisaram se reestruturar pela busca da institucionalização da Educação Superior e sua administração, assim como a organização pedagógico-científica, implementação da pós-graduação, busca por recursos para a expansão e a consolidação da representação estudantil. Da mesma forma, precisavam, com urgência, do restabelecimento do quadro de docentes para superar as diversas perdas causadas pela ditadura, inclusive de cérebros brilhantes que foram para o exterior e não mais voltaram.

Os profissionais da Educação Básica e Superior públicas, nessa época, de modo geral, sofreram muitos ataques e foi preciso que se recompusessem, lutando por políticas públicas com vistas ao atendimento de tantas pautas urgentes, dentre elas a qualidade da educação socialmente referenciada e a formação inicial e continuada de professores. Infelizmente, pouca coisa mudou depois de passados 58 anos do fatídico golpe, visto a educação ainda não ser tratada como prioridade em políticas de Estado, minguando e tentando renascer feito Fênix a cada eleição com as descontínuas políticas de governo, criadas para atender aos interesses que não são de professores, alunos e comunidades escolares e acadêmicas.

Desde que a Constituição de 1967 revogou os recursos que a Carta Magna de 1946 definiu para a pesquisa científica e as instituições de Educação Superior, as universidades públicas lutam por sobrevivência e exequibilidade de suas funções, a saber: i) ensinar as profissões em nível superior; ii) ser referência de pesquisa e experimentação para a geração de novos conhecimentos; e iii) ser uma instituição tanto formadora de uma cidadania ativa e informada quanto uma organização dedicada ao bem público, à construção do Estado e da nação. Diante de tantas correlações de força ao longo de sua historicidade, as universidades vivenciam momentos de investimento e sucateamento, de alternância de liberdade e de censura; e, dessa disputa, emerge um dos primeiros e inegociáveis princípios da universidade: a liberdade de pensamento e de expressão, associada à livre indagação sobre o mundo e o universo, sem obediência aos constrangimentos da censura política, religiosa ou particularista, resguardado por sua autonomia⁶⁰.

⁶⁰Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/autonomia-e-elemento-estruturante-do-conceito-de-universidade>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Em virtude dessa autonomia, a universidade não apenas tem sobrevivido, mas também prevalecido como modelo de instituição de ensino, posto que sem as universidades não há possibilidades de desenvolvimento do país. Contudo, autonomia é, muitas vezes, interpretada como soberania, mas as instituições de ensino são públicas e prestam contas à sociedade sobre tudo que é fazem, e estão sujeitas às legislações vigentes, às determinações dos Conselhos de Educação e à fiscalização dos órgãos governamentais⁶¹.

Por conta da vinculação de recursos, para a manutenção e desenvolvimento da Educação Superior, na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), os primeiros campi de universidades federais foram criados nas décadas de 1950 e 1960. Esse processo de crescimento seguiu a passos lentos até a década de 1980 com novos campi construídos na região Norte do país (BIZERRIL, 2020). No entanto, o que desencadeou essa falta de investimentos na educação pública adveio, também, da Constituição da República de 1891 (BRASIL, 1891), perpassando pelas demais, que permitiu a implementação de Instituições de Ensino Superior – IES privadas, bem como da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que consolidou essa possibilidade pela ascensão da política neoliberal.

Portanto, o marco dos anos de 1980 e 1990 para a Educação Superior foi a grande redução de investimentos, possibilitando o crescimento das instituições privadas. Até a década de 1980, as matrículas das IES privadas aumentaram 800% contra 500% nas universidades públicas; de 1985 a 1996, o número de IES triplicou; e de 2000 a 2008, 70% dos cursos de graduação no país eram ofertados pelas instituições privadas (SAMPAIO, 2011), implantando fortemente um dos objetivos do neoliberalismo para a educação: a privatização. À época, quase 20 anos depois do regime militar no Brasil, segundo essa autora, o país passava por um período de redemocratização com uma economia estagnada, desemprego, direitos políticos suspensos pelos militares, altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar com o consequente estrangulamento do ensino médio que estagnou a demanda do ensino superior.

A autora ainda destaca que, em contrapartida, as regulamentações para a Educação Superior foram abundantes desde a redemocratização do país, com destaque para a Constituição de 1988, a Lei nº 9.394/1996 e uma série de disposições legais do Ministério da Educação, de abril a agosto de 1997. Inclusive, o princípio da autonomia facultado às universidades pela Constituição de 1988 “[...] criou um instrumento importante para o setor privado: a possibilidade de liberar-se do controle burocrático do antigo Conselho Federal de Educação –

⁶¹Idem nota 60.

CFE, especialmente no que diz respeito à criação e extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas oferecidas” (SAMPAIO, 2011, p. 3).

Por esse breve histórico, percebemos que, desde sua criação, a universidade brasileira é produto da resistência de uns e da manipulação de outros e que, científica, cultural, econômica ou socialmente, sempre foi objeto de intensos debates enquanto proposta de modernização do país. Morosini (2005), ao discutir a Educação Superior no Brasil, menciona as quantas legislações foram sancionadas para a formalização desse nível de ensino no país e destaca, ainda, que é o maior da América Latina e, desde sua instalação, está voltado às elites, subordinado a um poder centralizador do Estado e, ao mesmo tempo, com forte grau de privatização.

Essa configuração elitista da Educação Superior pública brasileira, começou a se modificar com o aumento das oportunidades de ingresso nas universidades públicas com a criação do Programa de Reestruturação e Expansão as Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), promulgado no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva – 2003-2010. As universidades que aderissem ao Programa, por meio de um termo de compromisso e um acordo de metas a serem cumpridas, receberiam recursos financeiros para melhorias de infraestrutura, aquisição de equipamentos diversos e contratação de pessoal.

Outro definidor de elitização da Educação Superior foi a criação do vestibular, ainda no governo militar que se manteve como única forma de ingresso nas instituições ao longo de vários anos até a implantação do SiSU (BRASIL, 2010) criado pelo governo federal como alternativa ao processo seletivo tradicional que era realizado pelas universidades públicas de forma descentralizada. Paulatinamente, esse sistema, que previa o aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, começou a ser utilizado pelas universidades com como única fase de seu processo seletivo, embora muitas ainda utilizem as duas formas de ingresso. A partir da Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), o SiSU pôde alcançar ainda mais estudantes por conta da reserva de vagas.

Além desses Programas, outros oito visaram ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas universidades federais, de acordo com Rosa (2016, p. 41-44):

- i) Programa de Acessibilidade na Educação Superior;
- ii) Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a educação campesina e quilombola;
- iii) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND;

- iv) Criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para a população com dificuldades de acesso à formação universitária presencial;
- v) Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES para atender, prioritariamente, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio;
- vi) Programa Nacional de Assistência Estudantil para Universidades Públicas Estaduais – PNAEST, com a mesma lógica do PNAES e direcionado a estudantes das instituições que efetuavam adesão ao SiSU.
- vii) Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros – BrasilAfroatitude, realizado em dez universidades que possuíam Programa de Ação Afirmativa para negros em 2005;
- viii) Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO com o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão destinados à população negra.

A partir de então, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), do governo da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), agregou alguns princípios dos programas PNAES, PNAEST e as ações afirmativas para negros, bem como definiu regras para a reserva de cotas do SiSU. A Lei de Cotas, o REUNI e o SiSU possibilitaram o ingresso na Educação Superior de grupos historicamente excluídos desses espaços e, até hoje, continua garantindo que, no mínimo, 50% das vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, seja destinada aos estudantes que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas; estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita; negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a). A Lei de Cotas também é válida para as instituições públicas estaduais – assim como o SiSU que é adotado por algumas delas, para as federais de ensino técnico de nível médio, os Institutos Federais de Educação, criados no governo Lula e expandidos para várias cidades do país.

O REUNI aconteceu em duas etapas, de 2003 a 2007 e de 2011 a 2015, quando a expansão visou a interiorização dos campi das universidades federais, o que, por consequência, aumentou o número de vagas e de municípios atendidos que passaram de 114 em 2003 para 237 em 2011, ou seja, aumento próximo a 70% de matrículas nos cursos presenciais da rede federal de ensino (BIZERRIL, 2020). Em contrapartida, as instituições privadas também ganharam força a partir da década de 1990, por incentivos governamentais da política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso – e em atendimento aos organismos internacionais, com do

Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (BRASIL, 2001), continuada nos governos de esquerda por meio do Programa Universidade para Todos – ProUni (BRASIL, 2005a).

Desde então, as IES privadas caminham paralelamente às públicas, cooptando o mesmo público para quem deveria ser direcionado o ensino público e gratuito: os trabalhadores e trabalhadoras oriundos de uma educação básica não condizente com o que preconiza as diversas legislações do país. Infelizmente, ainda hoje, persiste um histórico de dualismo no Brasil que Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) traduzem como um ensino primário e profissionalizante destinado aos pobres para o mercado de trabalho e um ensino secundário e superior destinado aos ricos para que possam ter acesso aos melhores cargos que requerem profissionais mais qualificados.

Para corroborar com as autoras e mostrar o quanto as IES privadas têm avançado na oferta de cursos de graduação no Brasil, trazemos os dados do Censo da Educação Superior 2021, apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Censo da Educação Superior brasileira de 2021

Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2021						
Estatísticas Básicas	Total Geral	Categoria Administrativa				Privada
		Pública				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.574	313	119	134	60	2.261
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	43.085	10.856	6.842	3.409	605	32.229
Matrícula	8.986.554	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893
Ingresso Total	3.944.897	492.141	320.759	151.226	20.156	3.452.756
Concluinte	1.327.188	219.342	128.771	76.244	14.327	1.107.846
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	566	245	6	239	0	321
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	8.987.120	2.078.906	1.371.134	634.024	73.748	6.908.214
Função Docente em Exercício ^{2,3}	358.825	175.970	119.792	50.085	6.093	182.855
Docente em Exercício ^{2,4}	324.768	172.900	118.546	48.344	6.010	151.868

Fonte: Mec/Inep - Tabela elaborada por Inep/Deed

Notas:
 (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes;
 (2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu;
 (3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;
 (4) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2022).

O que os dados do INEP, confrontados com os objetivos dos Programas Fies e ProUni, comprovam é que essas políticas, realmente, auxiliam os estudantes a entrar nas universidades privadas, mas acima de tudo, e na verdade, servem “[...] aos interesses governamentais ao

estenderem o braço do Estado para as populações não atendidas pela educação superior” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 117) pública e gratuita. As universidades públicas estaduais ou federais são instituições constituídas por um corpo acadêmico-científico que, a despeito da heterogeneidade que as caracteriza, objetivam a formação inicial e continuada de caráter científico e humano, bem como a construção e disseminação de conhecimento com impacto em diversas áreas Brasil afora e que deveriam ser direito garantido a todos os estudantes do país sem nenhuma necessidade de programas de ingresso em instituições particulares. É o Estado deixando de atender o que é público, de preceito legal e direito de todos para financiar o que é privado e encargo de outros.

Apesar disso, de acordo com o Censo da Educação Superior 2021, a política educacional para a Educação Superior tem privilegiado o empresariado, posto que, de 8.896.554 matrículas em cursos de graduação, 6.907.893 são de IES privadas, ou seja, somente 2.078.661 são na rede pública, divididas em instituições federais, estaduais e municipais. Essa diferença é assustadora e se torna gritante quando comparamos a quantidade de instituições públicas existentes no país – 313 e as particulares – 2.261; ou a quantidade total de cursos – 43.085, distribuídos entre universidades federais, estaduais ou municipais – 10.856, enquanto as privadas têm 32.329.

Tais números têm aumentado a cada ano, apesar da existência de políticas governamentais que possibilitam aos estudantes ingressarem e se manterem nas universidades públicas, políticas essas que, infelizmente, estão sempre aquém do avanço da mercadologização educacional no Brasil. É uma competição extremamente desigual, caracterizando a formação acadêmico-científica, profissional e humana que pretendem as investidas empresariais, tanto na Educação Básica quanto na Superior, e que definem as políticas de ingresso e permanência em universidades públicas como migalhas de direitos: a pseudoconcreticidade do direito à educação pública, gratuita, laica, plural e de qualidade socialmente referenciada.

As transformações na Educação Superior, por conta do histórico e conturbado processo de expansão e interiorização, ocorreram, majoritariamente, no setor privado com instituições maiores e mais autônomas, desencadeando a interiorização das matrículas, e o aumento do número de cursos pela fragmentação de carreiras, isto é, a transformação de uma habilitação ou disciplina em uma carreira independente, um movimento orientado para o mercado (SAMPAIO, 2011). A autora enfatiza que pouca coisa permanece igual no país desde a primeira expansão da Educação Superior e que, entre outras coisas, o Ministério da Educação mantém sua estrutura normativa, de eficácia discutível, elaborando leis, decretos, portarias etc. para modelar o sistema de ensino superior brasileiro com foco nos eixos qualidade e acesso.

Nessa conjuntura, o aumento das matrículas e a interiorização marcam a política de expansão da Educação Superior no Brasil como se fosse um processo de democratização. As reformas educacionais foram implementadas no contexto da globalização que exige eficiência e produtividade dos trabalhadores e essas reformas apresentavam, e ainda apresentam, um objetivo político de intervenção na estrutura administrativa e pedagógica das instituições, na formação e profissionalização de professores etc.

Assim, a política de expansão da Educação Superior promoveu o aumento do número de matrículas e o conseqüente fortalecimento das instituições privadas, gerando uma tensão constante entre o público e o privado, bem como entre aqueles que criam as políticas educacionais e a universidade a quem cabe o dever de cumpri-las. Com isso, têm sido impostas medidas de sucateamento pela constante diminuição de investimentos em uma etapa da educação responsável por sustentar a pesquisa e a ciência e melhorar a vida dos sujeitos de forma acadêmico-científica e humana.

Concomitantemente ao desinvestimento na Educação Superior, segue sua privatização, cujos números indicam que as IES privadas chegam a ser dez vezes mais que as públicas. A política neoliberal transforma, gradativamente, a educação em mercadoria “[...] sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (FREITAS L. C., 2018, p. 29). Dessa forma, percebe-se o claro e proposital ataque à Educação Superior, e também à Educação Básica, com o desinvestimento na educação pública e na formação inicial e continuada de professores, assim como em outras instâncias públicas, para impedir os posicionamentos contrários às mudanças empreendidas pela coalisão de conservadores e liberais, a extrema direita, de continuidade da abertura de espaço à privatização que, como pontuamos, teve maior amparo legal a partir da Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

Paradoxalmente, a Constituição Federal ampara as funções e os princípios das universidades públicas por garantir sua autonomia: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC nº 11/1996)” (BRASIL, 1988, p. 121). Da mesma forma, essa autonomia está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) pelo Art. 53, que possui alterações em sua redação dadas pela Lei nº 13.490, de 2017 (BRASIL, 2017), pelo Art. 54 e o Art. 55, o qual também é importante para a autonomia das universidades, pois assegura o direito a recursos financeiros suficientes para sua manutenção. Assim, esses Artigos determinam:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades.

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas. (BRASIL, 1996, 2017. Grifos nossos).

A citação *ipsis litteris*⁶² desses três artigos da LDB se torna importante base comprobatória do que está em questão: desde o início das discussões sobre as universidades públicas, realmente houve avanços legais no que tange à autonomia e a natureza jurídica específica dessas instituições. Contudo, as supremas legislações brasileiras da educação apresentam contradições significativas entre o prescrito e o executado, principalmente nos últimos anos.

Em abril de 2019, foram anunciados cortes nos investimentos dos cursos de Filosofia e Sociologia das universidades federais, por exemplo, pois o governo alegou que priorizaria o financiamento de cursos que tivessem “ [...] ‘retorno imediato ao contribuinte’, em franco atentado à autonomia didática das instituições (em 2018, já se havia registrado a tentativa de proibir a disciplina ‘O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil’ na Universidade de Brasília [...]” (RANIERI; LUTAIF, 2019, p. 2). A tentativa de proibição foi justificada, simplesmente, porque o MEC discordava dos temas que seriam tratados, o que nos leva a questionar que autonomia didático-científica ainda está garantida.

Os autores ainda destacam o corte na ordem de 30% no orçamento da Universidade Federal da Bahia – UFBA, da UnB e da Universidade Federal Fluminense – UFF como punição pela “balbúrdia” de “eventos ridículos” e manifestações partidárias, uma clara ofensiva à autonomia administrativa. Para minimizar a repercussão negativa dessa atitude, o Ministério da Educação alegou que o corte seria no orçamento de todas as universidades do país, afetando a autonomia financeira. Como se não bastasse esses 30% a menos no orçamento, bolsas de pesquisa, mantidas pela CAPES, dos discentes dos cursos de pós-graduação de diversas universidades, inclusive das estaduais – que impactaram muito o fomento a docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás – sofreram cortes intempestivos e sem nenhuma justificativa plausível.

Para completar o pacote de precarização, desmonte e afronta aos princípios jurídicos das universidades, garantidos pela Constituição e a LDB/1996, foi publicado o Decreto nº 9.794 de, 14 de maio de 2019 (BRASIL, 2019b) que altera o sistema de nomeação de reitores – e outros servidores públicos da Administração Indireta – indicados em lista tríplice oriunda da homologação de eleições democráticas da comunidade acadêmica, desconsiderando a

⁶²A expressão latina *ipsis litteris* significa “pelas mesmas letras” ou “literalmente”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/editora/series-e-selo/ipsis-litteris/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

autonomia de gestão. Da mesma forma, em nível da UEG, aconteceram nomeações, por indicação da reitoria ao Governo do Estado, de diretores de campus universitário que não tinham sido os primeiros da lista tríplice oriunda de eleições democráticas da comunidade acadêmica local.

De acordo com Ranieri e Lutaif (2019), as universidades sofreram muitos ataques, materializados em discursos do presidente da República que afirmava, dentre tantas outras coisas, que essas instituições não produzem pesquisas, sendo que, na verdade, “[...] são responsáveis por grande parte da produção científica nacional, encontram-se bem colocadas em rankings acadêmicos e gozam de reconhecido prestígio” (p. 3). Com as mesmas características do discurso presidencial, mas sem utilizar-se de palavras, o governador de Goiás desmerece e desqualifica o trabalho dos gestores e dos professores com a materialização de políticas de desmantelamento da universidade que deixam a instituição em insegurança pedagógico-administrativa, fragilizando os docentes e expulsando-os para outras universidades.

Ao analisar todo esse contexto histórico pelas categorias totalidade, contradição e hegemonia, compreendemos que as investidas contra a Educação Básica e Superior públicas tiveram início desde a chegada dos portugueses e seu processo de exploração do Brasil; perpassou pelas inúmeras legislações do Império à República, inclusive sete⁶³ Constituições Federais: i) 1824, Brasil Império; ii) 1891, Brasil República; iii) 1934, Segunda República; iv) 1937, Estado Novo; v) 1946, retomada da linha democrática de 1934; vi) 1967, regime militar; e vii) 1988, Constituição cidadã; a intervenção militar que durou 21 anos; a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961; 1971 e 1996, esta última com constantes Emendas; legislações diversas a cada troca de governo. As investidas mais recentes foram o Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2016) e trouxe ao cenário político as coalizões de partidos de centro-direita quando “[...] sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (BERRINGER, 2015 apud FREITAS L. C., 2018, p. 10); e os eventos pós-eleição presidencial de 2018 que levaram ao poder a extrema direita, cujos elementos de algumas afrontas às legislações nacionais já foram apresentados.

Por conseguinte, compreendemos que, sob o pretexto de atendimento ao interesse público e uso adequado dos recursos do Estado, os poderes Executivo e Legislativo, constituídos democraticamente por nossos votos, negam direitos adquiridos por mecanismos de legitimação que estão totalmente fora da juridicidade. Esses mecanismos estão presentes

⁶³Informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 8 jan. 2022.

também na esfera estadual, visto o sucateamento da UEG, a precarização e a intensificação do trabalho docente que se tornaram mais contundentes após o processo da chamada Reforma Administrativa e da intervenção do governo na instituição, desconsiderando todos os princípios legais da autonomia universitária. Sobre esse assunto, em específico, discutiremos, com vagar, na próxima subseção.

3.2 A prosa chega em Goiás: a Educação Superior pública e gratuita

A processo de expansão da Educação Superior brasileira chega em Goiás no século XIX, pela promulgação da Lei nº 186, de 13 de agosto de 1898, que criou a Academia de Direito de Goiás, sediada em Goiás⁶⁴, capital do estado à época, mas cuja instalação de seu somente em 1903. Essa legislação normatizava todo o sistema de ensino do estado e, especificamente, o Art. 32 determinava a criação, na capital do estado, de uma Academia de Direito com o curso dividido em três séries, cuja admissão de candidatos estava vinculada ao “[...] exame final de todas as materias leccionadas effectivamente no Lyceu⁶⁵ desta Capital, ou os exames geraes dos mesmos preparatorios, feito de acordo com as instruccções federaes” (GOIÁS, 1898, Art. 38).

Apesar se tratasse de Educação Superior pública, a Academia de Direito, a exemplo de outras instituições que estavam sendo abertas para a expansão desse nível de ensino no país – o que também não se diferencia do que temos atualmente – era extremamente elitista, direcionada aos formandos do Liceu e não da Escola Normal. Desde essa época, estava desenhado o caráter classista da Educação Superior no Brasil, em obediência ao modo de produção capitalista dependente do país, para o qual a educação, de modo geral, deve obedecer à dinâmica de reprodução das relações sociais necessárias à sua sobrevivência.

O projeto educacional de Goiás para sua primeira Instituição de Educação Superior, denominada de Academia, era ofertar cursos de caráter profissionalizante e voltados para a formação dos quadros burocrático-jurídicos do estado. Mesmo estivesse na região central do Brasil, espaço de pouca relevância nacional, essa instituição pública foi uma das primeiras do

⁶⁴Município homônimo de Goiás (estado) que é conhecida, carinhosamente, por Goiás Velho, fundada no ciclo do ouro e retrata o período colonial de maneira muito ímpar e, por isso, é considerada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco. Localiza-se a 135 km a noroeste de Goiânia, com 24.727 habitantes, segundo o Censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010. Disponível em: <http://www.goiasgo.com.br/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

⁶⁵Havia dois tipos de instituições de ensino secundário: a Escola Normal de caráter profissionalizante e o Liceu, propedêutico (GOIÁS, 1898).

país, precedida pelas faculdades de Recife, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (BALDINO, 1991, p. 54).

Segundo o autor, mesmo nesse contexto, a Academia deixou de existir em 1910, de forma provisória, com a alegação de falta de recursos financeiros. Cronologicamente, até onde Baldino (1991, p. 56) pode encontrar dados: i) foi criada a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais em 1916 que também foi fechada em 1920; ii) em 1921, foi fundada a Faculdade de Direito de Goiás que funcionou por cinco anos; também em 1921, ressurgiu, da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, a Escola de Direito de Goiás que, em 1942, transformou-se em fundação e, em 1949, foi federalizada, passando a integrar a Universidade Federal de Goiás a partir de 1950; iii) em 1922, foi aberta, na capital do estado à época, a Escola de Pharmacia e, em 1923 a de Odontologia que poderiam ser consideradas estaduais por conta dos subsídios do governo, embora tenham sido fundadas pela Sociedade Vicente de Paula.

De acordo com os estudos de Ferreira C. (2006), em 1948, criou-se a Universidade do Brasil Central – UBC, sediada em Goiânia e que

[...] ‘seria’ composta pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiaz, criada e mantida pela Sociedade de Educação e Ensino de Goiaz; Faculdade de Direito de Goyaz, mantida pela Fundação Faculdade de Goyaz, mantida pela Fundação Faculdade de Goyaz e reconhecida pelo decreto nº 809, de 11 de maio de 1936 do Governo Federal; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiaz, criada e mantida pela Sociedade São Vicente de Paulo de Goiaz, autorizada a funcionar pelo decreto nº 24.231, de 18 de dezembro de 1947, do Governo Federal; Faculdade de Medicina, Faculdade de Engenharia e Escola de Agronomia e Veterinária, criadas pela presente lei e mantidas pelo Estado de Goiaz; Escola de Enfermeiras do Hospital São Vicente de Paulo, criada e mantida pela Sociedade São Vicente de Paulo, de Goiaz, equiparada à Escola de Enfermeira Ana Nery, do Rio de Janeiro, pelo decreto Federal nº 15.495, de nove de maio de 1944; Faculdade de Ciências Econômicas, criada e mantida pela Federação de Goiaz e Fundação João Daudt de Oliveira. A Lei fazia uma ressalva de que as Faculdades de Medicina e Engenharia fossem instaladas somente após a instalação das Escolas de Agronomia e Veterinária. [...] havia a preocupação dos idealizadores da UCB de que a instituição pudesse atender as necessidades de toda a região Centro-Oeste e Norte do país, buscando, assim, interiorizar o ensino superior através dos Estados do Mato Grosso e Pará (p. 61).

Esse autor destaca que a UBC, apesar de já ter orçamento e área destinada à construção, não foi efetivada por questões financeiras e falta de integração política entre os poderes legislativo e executivo do estado. Contudo, a partir da política nacional de desenvolvimento da década de 1950 que já discutimos na seção anterior, houve iniciativas para a expansão da Educação Superior em Goiás com a criação das estaduais, a saber: i) o Conservatório de Música, em 1952; a Escola de Engenharia Civil, em 1954; e iii) a Faculdade Livre de Artes, em 1957. Outras instituições também foram criadas nesse período, tais como: i) a Faculdade de Ciências Econômicas, mantida pela Federação do Comércio, em 1951; ii) a Escola Goiana de Belas Artes

e Arquitetura, mantida pela Igreja Católica; iii) a Escola de Serviço Social, mantida pela Associação Brasileira de Educação Familiar e Social; iv) a Faculdade de Direito, mantida pela Igreja Católica (p. 62).

Conforme Baldino (1991), no final da década, em 1959, foi criada a Universidade de Goiaz, mantida pela Igreja Católica que viria a ser a Universidade Católica de Goiás – UCG, agregando as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; a Faculdade de Farmácia e Odontologia; Belas Artes e Arquitetura; Ciências Econômicas; Serviço Social; Enfermagem e Direito. Os cursos de instituições públicas de formação de professores estavam focados na Escola Normal e as licenciaturas acabaram sendo conduzidas pela universidade privada, pois houve uma tentativa frustrada com a UBC, em 1948. Os demais cursos, elitizados e formadores de profissionais liberais, é que estiveram sob a égide do Estado até então, mas que, também, começaram a ser ofertados pela iniciativa privada.

Por isso, um marco histórico importante e determinante da expansão da Educação Superior em Goiás, da universidade pública e gratuita, é o ano de 1960 com a criação da Universidade Federal de Goiás – UFG pela reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia, e sobre as quais já falamos: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia e o Conservatório de Música. O Decreto de criação da UFG foi sancionado pelo presidente Juscelino Kubitschek em 18 de dezembro de 1960 e a aula inaugural, realizada em 7 de março de 1961. Contudo, foi preciso buscar professores estrangeiros e convidar médicos e advogados goianos recém-formados para lecionar na Educação Superior pública por falta de profissionais qualificados para tanto.

Não se pode esquecer que a história de lutas para que a UFG se consolidasse nasceu pelo movimento coletivo em duas frentes, ainda em 1959: i) com a elaboração de um projeto por professores, integrantes da Comissão Permanente para a criação da Universidade do Brasil Central, que seria encaminhado ao Congresso Nacional; e ii) com a mobilização de alunos, com a criação da Frente Universitária Pró-Ensino Federal em Goiás, por meio de audiências com autoridades, assembleias estudantis, organização de passeatas e comícios reivindicatórios. (UFG, 2010). Esse histórico da UFG mostra que a universidade, enquanto uma instituição social, participa, interfere e é interferida pelas “[...] transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade [...] [que] só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Quando se reflete sobre a perspectiva de criação de Instituições de Educação Superior públicas, seja em âmbito federal ou estadual, em específico sobre o surgimento da Universidade

Estadual de Goiás, há uma tendência daqueles que não conhecem o histórico dessa universidade em tomarem sua criação pelo mesmo prisma da UFG. Todavia, não foi bem assim. Não faltaram iniciativas e nem o desejo de que existisse, em Goiás, uma universidade estadual pública, uma vez que, em 1961, surgiu a primeira instituição no estado, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis – FACEA, criada por meio da Lei nº 3.430, de 5 de julho de 1961 (GOIÁS, 1961), localizada em Anápolis, município a 60 km da capital Goiânia.

Em 1962, pela Lei nº 4.193, de 22 de outubro (GOIÁS, 1962) foi a vez de Goiânia receber a Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO e, somente 23 anos depois, foram criadas outras faculdades isoladas: em Goiás, Pires do Rio, Iporá, Morrinhos, Itapuranga, São Luís de Montes Belos e Porangatu. Após dois anos de criação dessas faculdades, houve nova expansão com instituições criadas nas cidades de Santa Helena, Goianésia, Quirinópolis, Formosa e Jussara (ABREU JÚNIOR, 2017), totalizando 14 faculdades isoladas em Goiás até 1991, que estão elencadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Faculdades estaduais de Goiás em ordem cronológica de criação até 1991

Instituição	Cidade	Ano de criação
Fac. de Ciências Econômicas de Anápolis	Anápolis	1961
Escola Superior de Educação Física de Goiás	Goiânia	1962
Faculdade de Filosofia Cora Coralina	Goiás	1985
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Porangatu	Porangatu	1985
Fac. Estadual Celso Inocêncio de Oliveira	Pires do Rio	1985
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga	Itapuranga	1985
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Iporá	Iporá	1985
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos	Morrinhos	1985
Fac. de Educ. Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos	São Luís de Montes Belos	1985
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Goianésia	Goianésia	1987
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis	Quirinópolis	1987
Fac. de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad	Formosa	1987
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Jussara	Jussara	1987
Fac. de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás	Santa Helena	1987
Total de instituições: 14		

Fonte: Abreu Júnior (2017, p. 152) com adaptações da autora (2022).

A Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis e a Escola Superior de Educação Física de Goiás foram criadas no governo de Mauro Borges Teixeira (1961-1963) e as demais, nos governos de Íris Rezende Machado (1983-1986, 1º mandato) e Henrique Antônio Santillo (1987-1991). Este último teve como marca de seu governo, no que tange à expansão da Educação Superior, diferentemente do governo anterior e posterior, o processo de redução da

abertura de IES estaduais. Contudo, foi na gestão de Henrique Santillo que, após 48 anos de discussão para a abertura de uma universidade estadual em Goiás, promulgou-se o Decreto Estadual nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, transformando a FACEA em Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA.

Muitas faculdades isoladas funcionaram por algum tempo em espaços cedidos, em regime de comodato, pelas prefeituras locais, pois ainda não possuíam prédios próprios. Em 1991, pela Lei nº 11.655, de 26 de dezembro (GOIÁS, 1991), o governador à época, Íris Rezende (1991-1994, 2º mandato) autoriza a criação da Universidade Estadual de Goiás como uma autarquia⁶⁶ para incorporar as faculdades isoladas. Abreu Júnior (2017) destaca que, mesmo tendo sido aprovada pela Assembleia Legislativa, cujo envio foi do próprio governo, a lei não foi executada e a UEG só foi criada em 1999 pela Lei nº 13.456, de 16 de abril (GOIÁS, 1999a), como parte integrante da proposta de reforma da administração e modernização do estado pelo governador Marconi Perillo. Para a criação da UEG, foram agrupadas as 14 faculdades criadas até 1987 e as outras de 1992 a 1996, descritas no Quadro 14.

Quadro 14 – As demais faculdades isoladas que foram agrupadas para constituir a UEG em 1999

Instituição	Cidade	Ano de criação
Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas	Inhumas	1992
Faculdade Estadual Rio das Pedras	Itaberaí	1993
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu	Uruaçu	1993
Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício	Ceres	1993
Faculdade Dom Alano Maria Du Noday	Campos Belos	1993
Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri	Ipameri	1994
Fac. de Educ. Agronomia e Vet. de São Miguel do Araguaia	São Miguel do Araguaia	1994
Faculdade Estadual de Direito de Itapaci	Itapaci	1994
Fac. Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia	Sanclerlândia	1994
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse	Posse	1994
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás	Crixás	1994
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia	Luziânia	1994
Fac. de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia	Silvânia	1996
Faculdade Est. de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá	Jaraguá	1996
Total de instituições: 14		

Fonte: Abreu Júnior (2017, p. 152) com adaptações da autora (2022).

⁶⁶ É o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/476-glossario/8336-autarquia> Acesso em: 11 dez. 2019.

Abreu Júnior (2017, p. 153) esclarece, ainda, que algumas dessas faculdades só existiam nas legislações, visto que

Em alguns casos, havia diretor e secretária nomeados, porém, a faculdade estava sem prédio, sem professores e sem estudantes. Nos atos de nomeação dos diretores estava a missão de criar o projeto pedagógico, elaborar regimento, formar quadro docente e as demais providências inerentes à criação de uma faculdade, tarefa que seguramente não exigiria 8 anos de trabalho, como foi o caso. A Faculdade de Direito de Itapaci, situada na região do Vale do São Patrício, a 240 km de Goiânia, por exemplo, nunca saiu do papel.

Com isso, percebe-se que a UEG nasce muito mais atrelada à política do governo de Marconi Ferreira Perillo Júnior, em seu primeiro mandato (1999-2002) – houve mais três (2003-2006; 2011-2014; e 2015-2018), do que a uma Reforma Administrativa que tinha como objetivos a ampliação, interiorização e democratização do ensino superior público no estado. O que se entende é que esses objetivos foram vencidos pela política de interesses próprios do governo, visto que as reformas educacionais ou administrativas empreendidas pelo Estado camuflam ou são

[...] paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. [...] um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. [...]. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (DUARTE, 2001, p. 25-26).

A partir da Reforma Administrativa, empreendida pelo primeiro governo Perillo, para a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo de Goiás, a UEG é criada. Embora tenham ocorrido diversos movimentos da sociedade civil para discutir a Educação Superior goiana até acontecer a criação da UEG, a universidade sempre foi usada como plataforma política de Marconi Perillo, fosse para o governo do estado – segundo, terceiro e quarto mandatos, ou para sua candidatura ao Senado Federal.

A mesma lei de criação da UEG, de acordo com Abreu Júnior (2017) também conferiu a uma Assembleia Estatuante Universitária a elaboração do projeto político-pedagógico e administrativo, do estatuto e do regimento. Posteriormente, foram encaminhados ao governo e

homologados, o que significa que esse colegiado definiu o perfil institucional da universidade recém-criada, com representatividade paritária dos segmentos docente, discente e técnico de cada unidade descentralizada.

Contudo, a constituição dessa assembleia

[...] foi palco de descontentamentos por parte da comunidade universitária, que protestava até mesmo contra a sua composição. Havia na instituição uma maioria de professores e técnicos administrativos com vínculo empregatício temporário, sem qualificação técnica para tamanha missão, acomodados na instituição por práticas clientelistas na seleção de pessoal, selecionados sem concurso público ou sem outro critério republicano qualquer, a decidir intuitivamente os rumos da instituição (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 178).

Com isso, o autor marca a exigência dos professores efetivos, oriundos das faculdades isoladas, por concursos públicos e a pressão dos temporários aos políticos para serem efetivados sem a necessidade do concurso por temerem não serem aprovados pela baixa titulação que tinham. Em meio a desavenças e críticas, reivindicações e temores, o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – mantida pela Fundação Universidade Estadual de Goiás-FUEG – fora aprovado, a universidade, que estava vinculada à Secretaria de Estado de Educação, ficara sob a tutela da Secretaria de Ciência e Tecnologia – SECTEC e os docentes efetivos estavam temerosos de que, por ser uma fundação, logo adviesse a cobrança de mensalidades. Abreu Júnior (2017) ressalta que a suspeita se confirmou quando um projeto de lei chegou a ser aprovado na Câmara de Constituição e Justiça, mas foi arquivado porque a comunidade universitária reagiu com manifestações públicas para que a universidade que acabara de nascer não fosse privatizada.

A despeito de manifestações e posicionamentos contrários ao que se pretendia transformar a UEG terem fortalecido a comunidade universitária e impedido alguns movimentos nada acadêmicos, houve grande expansão de cursos sem planejamento orçamentário, pedagógico e administrativo, apenas interesses políticos dos reitores. Abreu Júnior (2017) apresenta a opinião do ex-secretário da Sectec para quem o papel dessa Secretaria, à época, “[...] teria sido o de estabelecer critérios para a oferta da educação superior, propondo a consideração de aspectos geográficos e econômicos a orientar uma expansão sustentada da instituição, ponto de discórdia da reitoria da época e a pasta” (p. 180). Por tais discórdias com reitores e, principalmente com políticos, cujo interesse era de abertura de unidades da UEG em seu reduto eleitoral, a pasta teve pouca influência no que tange à proposta de critérios específicos de planejamento para a expansão.

Com isso, a UEG se tornou uma instituição com unidades presentes em 39 municípios goianos, sendo classificada, de acordo com Abreu Júnior (2017), como uma Instituição Multicampi Radial Heterogênea, uma vez que os campi estão dispostos em forma de raios que partem do centro, a Administração Central em Anápolis, para o interior, mantendo-se congregados e regulados por esta “matriz”. Dessa forma, a UEG, que já nasceu grande, foi crescendo sem a devida sustentabilidade acadêmica e administrativa, o que poderia trazer à instituição “[...] um caráter mais acadêmico e uma gestão mais transparente” (ABREU JÚNIOR, 2017, p. 180). A ausência dessa sustentabilidade pode ser percebida pelo fato de que o primeiro concurso público para docentes da universidade aconteceu somente cinco anos depois, em 2004⁶⁷, oriundo de um acordo para o fim da greve dos professores concursados das faculdades isoladas que se agruparam para que fosse criada a UEG, e outros que foram efetivados pela regra de transição da Constituição Federal de 1988.

O palco dessas manifestações estava, quase sempre, circunscrito ao eixo Anápolis-Goiânia, principalmente em Anápolis, uma vez que a Universidade Estadual de Goiás agregou, dentre outras, a Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA (1990) que antes fora a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis – FACEA (1961). A partir do pressuposto de a criação da UEG ter iniciado com base na já existente, e única, universidade pública estadual localizada em Anápolis, a Administração Central da UEG – que é comumente chamada de sede – esteve sempre nessa cidade onde funcionam a reitoria, pró-reitorias, gerências, coordenações administrativo-pedagógicas etc. Nos campi acontecem a “[...] execução das ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação” (UEG, 2010, p. 16) em todo o Estado de Goiás na forma de unidades descentralizadas que abrigam os cursos de graduação e pós-graduação, bem como as demais atividades acadêmico-científicas.

Diante disso, destacamos que uma universidade pública precisa primar por propostas de formação inicial e continuada que relacionem teoria e prática enquanto práxis, com vistas à formação integral, crítica e emancipatória de professores e acadêmicos. Para tanto, destacamos que essa conscientização pode orientar o trabalho administrativo e pedagógico da UEG para a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que são as vias de construção do conhecimento e que orientam o trabalho docente na universidade pública.

Por meio de políticas e normativas institucionais, os docentes atuam no ensino, pesquisa, extensão e gestão para atender à prerrogativa legal da universidade pública de desenvolver,

⁶⁷Abreu Júnior (2017, p. 181).

construir e compartilhar conhecimento com a comunidade acadêmica e externa, bem como para cumprir a missão de produzir e também socializar “[...] o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil” (UEG, 2010, p. 19).

Para cumprir essa missão, há resoluções aprovadas nos Conselhos deliberativos da instituição que normatizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão para o alcance dos objetivos e princípios da universidade. As atividades de pesquisa são regulamentadas pela Resolução CsU nº 927, de 31 de outubro de 2018, que concebe a pesquisa enquanto atividades “[...] relacionadas à produção de conhecimentos científicos básicos, aplicados e de inovação tecnológica que se apropriam de uma linguagem específica científica ou técnica” (UEG, 2018a, p. 1). O parágrafo único do Art. 1º dessa Resolução estabelece ainda as seguintes definições para os tipos de pesquisa:

I – pesquisa científica: investiga o conjunto de conhecimentos humanos a respeito dos diversos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, adquiridos de modo sistemático por meio da compreensão das diversas leis que regem os fenômenos e suas respectivas relações de causa e efeito; **II – pesquisa tecnológica e de inovação:** tem como finalidade a concepção de novos instrumentos, processos e métodos empregados nos diversos ramos da ciência, indústria e sociedade (UEG, 2018a, p. 2).

As concepções de pesquisa que a resolução apresenta corroboram com o que Gil (2002) pontua sobre pesquisa como um procedimento racional, sistemático e que proporciona respostas a problemas sociais existentes; e também com Cervo e Bervian (2002) ao teorizarem a pesquisa como atividade que busca a solução de problemas com o emprego de processos científicos adequados. Contudo, o que precisa ser compreendido, principalmente pelos docentes e, consequentemente pelos alunos de Iniciação Científica por meio de seus orientadores, é que pesquisa é atividade científica e educativa, uma vez que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p. 29). E isso com o entendimento mais amplo de que não nos referimos somente a professores ou alunos de cursos de licenciatura, pois, embora Paulo Freire tenha sido educador, seus ensinamentos percorrem a academia, a ciência e a vida; e, portanto, o ser humano em sua incompletude nas contradições sociais em que opera.

Para realizar pesquisas e construir conhecimentos de forma institucionalizada com a possibilidade de orientar alunos na Iniciação Científica, os docentes da UEG precisam submeter seus projetos a editais específicos da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de periodicidade anual, destinados a professores de qualquer titularidade, independente do vínculo funcional. A

vigência dos projetos pode ser de 12, 18 ou 24 meses e a carga horária é de 10 horas semanais, por projeto aprovado. Para docentes efetivos mestres e doutores em regime de trabalho de 10 ou 20 horas semanais, não há possibilidade de desenvolver pesquisa; para quem estiver com 30 horas de trabalho, o máximo de carga horária de pesquisa é 10 horas; aqueles que estão no regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, terão carga horária máxima de 20 horas, mesmo com mais de dois projetos aprovados; e para mestres e doutores em contrato temporário, a carga horária é de oito horas semanais, independentemente do número de projetos aprovados (UEG, 2018a, Art. 47).

O Parágrafo 1º do Art. 47 destaca que os docentes graduados e especialistas, a despeito de o vínculo funcional ser temporário ou estatutário, não terão carga horária atribuída por seus projetos, o que não os impede de apresentar propostas e realizar pesquisas, mas sem alunos bolsistas de Iniciação Científica. Para ter orientandos nessa modalidade de bolsa, os professores precisam submeter subprojetos de suas pesquisas a editais específicos, também de periodicidade anual, dos Programas de Iniciação Científica e Tecnológica da UEG. Somente os docentes com titulação de mestre ou doutor podem submeter seus projetos a esses editais para investigarem seus objetos de pesquisa com acadêmicos (as) bolsistas com fomento, a depender de uma classificação que considera o Currículo Lattes com suas produções científicas.

Já as atividades de extensão, gerenciadas pela Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PrE, são normatizadas pela Resolução CsA nº 1.045, de 22 de novembro de 2017 (UEG, 2017), em conformidade com a Política Nacional de Extensão que define que “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

A referida Resolução, no Artigo 9º (UEG, 2017, p. 5), assinala sete modalidades de ações, a saber:

- i) Programa – integra ações de extensão, pesquisa e ensino entre os *campi* e unidades universitárias da UEG, com caráter orgânico-institucional para execução de um objetivo comum a médio e longo prazo;
- ii) Projeto integrado – ação processual e contínua de objetivo específico e prazo determinado e cunho educativo, social, cultural, científico ou tecnológico com integração de até dois campi, preferencialmente vinculados aos Niiexts⁶⁸;

⁶⁸ “[...] Núcleos/Centros Interdisciplinares de Extensão (Niiexts) de caráter interdisciplinar e interinstitucional, visando agregar as diversas ações em formato de programas, projetos integrados e projetos isolados” (UEG, 2017, p. 3).

- i) Projeto isolado – ação processual e contínua de objetivo específico e prazo determinado e cunho educativo, social, cultural, científico ou tecnológico proposto por docentes não vinculados aos Niiexts;
- ii) Curso – ação pedagógica teórica ou prática sistematizada com carga horária mínima de 20 horas e máxima de 60 horas;
- iii) Minicurso ou oficina – ação pedagógica teórica ou prática sistematizada com carga horária máxima de 20 horas;
- iv) Evento – ação realizada por meio de apresentação ou exibição pública do conhecimento ou produto conservado ou reconhecido pela UEG;
- v) Prestação de serviço – trabalho oferecido pela UEG ou por contratado por terceiros.

Estas e outras diretrizes institucionais da Universidade Estadual de Goiás estão sustentadas pela política de educação superior do país e do estado para as universidades públicas, cuja responsabilidade social compulsa a retribuição de todo capital investido em forma de excelência acadêmica enquanto objetivo precípua de todas as universidades públicas. Assim sendo, o alcance desse objetivo pode ser garantido em maior ou menor dimensão – considerando os demais pilares da universidade – com o atendimento à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Em consonância com a proposta da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b) que prevê, em seu Art. 4º, o mínimo de 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação das universidades destinado às atividades de extensão enquanto parte obrigatória da matriz curricular, a UEG publicou a Resolução CsU nº 990, de 19 de março de 2021, estabelecendo diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos de graduação. Nessa resolução, há o entendimento de que

A extensão universitária é um processo educativo, cultural, científico e político, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade, com base na interlocução entre saberes, gerando a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade da Universidade (UEG, 2021, p. 2).

Essa compreensão das atividades extensionistas corrobora com o que acreditamos serem os princípios e objetivos da extensão acadêmica processual-orgânica defendida por Reis (1996), cuja característica é ter ações desenvolvidas permanentemente, imbricadas ao ensino e à pesquisa da universidade para formar e produzir conhecimentos em parceria com a sociedade civil ou política para a transformação mútua de seus sujeitos. Contraditoriamente a essa

concepção, o próprio autor trata da extensão eventista-inorgânica que se materializa na prestação de serviços ou realização de eventos de forma isolada ou desvinculada de um contexto formativo e de produção de conhecimentos próprio da universidade.

Dessa forma, embora a UEG conceba a extensão acadêmica de forma processual e orgânica, tanto na Resolução CsA nº 1.045/2017 (UEG, 2017) quanto na Resolução CsU nº 990/2021 (UEG, 2021), esses documentos apresentam também a concepção eventista-inorgânica ao serem propostos cursos, minicursos/oficinas, eventos e, em especial, a prestação de serviços. Na própria Resolução CNE/CES nº 7/2018, há equívocos no que tange à concepção de extensão, pois, ao mesmo tempo em que é apresentada a concepção processual e orgânica, aparecem elementos de ações episódicas que não consideram os conhecimentos que a sociedade tem e que pode compartilhar com os acadêmicos e estes com a sociedade, em uma articulação permanente entre ensino, pesquisa e extensão.

Isto posto, esse intercâmbio, necessário a ambas as partes para que a extensão obedeça a seus princípios e alcance seus objetivos, fica a cargo dos docentes ao proporem seus projetos que, por sua vez, precisam ser construídos com o entendimento que os professores deveriam ter sobre o que é extensão acadêmica ou universitária. É necessário, pois, um processo formativo para os professores que a própria UEG não tem porque as legislações que são seguidas, a que trata da curricularização, por exemplo que é de cunho obrigatório, já trazem vício de conteúdo, apresentando as duas concepções em um só documento.

Destarte, ao que parece, não se adota uma única concepção porque não se tem a distinção necessária para tanto e, assim, os documentos são expedidos e seguidos como se a extensão se resumisse à transmissão de conhecimentos científicos a uma comunidade que nada sabe e depende da universidade para depositar-lhe tais conhecimentos ou doar-lhe serviços. Para a extensão acadêmica orgânica e processual se consolide nas universidades, imperioso não desarticular o tripé ensino-pesquisa-extensão porque juntos são base para “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 25).

Como parte integrante desse tripé está o ensino que, na UEG, pauta-se nos princípios da centralidade no discente, respeito à diversidade e, dentre outros, da integração com a pesquisa e a extensão para promover a formação humana, ética e moral, de base científica e tecnológica, para a convivência democrática e o exercício da cidadania, fundamentados no estado democrático de direito; mas, além disso, visa desenvolver as competências de aprender a aprender, a fazer, a viver juntos e a ser. Essas competências são chamadas de quatro pilares da

educação e são conceitos criados, em 1996, por Jacques Delors, professor político e economista francês, que foi coordenador da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI e sistematizou tais conceitos no relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (Delors, 1998). Embora esses conceitos tenham sido adotados para a Educação Básica brasileira, assim como em vários outros países, e incorporados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), a Universidade Estadual de Goiás os apresenta no Regulamento Geral da Graduação, em seu Art. 1º, § 2º que diz: “Os cursos de graduação deverão promover a formação de cidadãos, de modo a: [...] III - desenvolver competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (UEG, 2018b, p. 5), demonstrando clara adesão à BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Diante disso, é preciso que sejam esclarecidos importantes questões sócio-históricas para compreendermos a concepção que a UEG tem da formação acadêmica:

- i) de acordo com Mendes Segundo (2005), em 1945, na Conferência de Bretton Woods⁶⁹, foram criados o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD⁷⁰ e o Fundo Monetário Internacional⁷¹ para servir, a princípio, como um fundo para o equilíbrio do comércio internacional e a reconstrução dos mercados de países afetados pela Segunda Guerra Mundial. Em pouco tempo, a supremacia norte-americana passou a interferir, política e economicamente, nos países em desenvolvimento, pagando suas dívidas e garantindo a hegemonia dos Estados Unidos da América –EUA⁷² no capitalismo mundial com apoio ao livre mercado para a harmonia da sociedade global. O Banco Mundial não tinha o interesse de acabar com o desemprego ou garantir o bem-estar social, como pensavam algumas organizações sindicais, mas, simplesmente, preocupava-se em acomodá-los ao novo mundo capitalista. A partir de 1980, com a

⁶⁹Conferência de três semanas realizada – na cidade de Bretton Woods, em New Hampshire, Estados Unidos – para debater a reorganização do cenário econômico do pós-guerra, da qual participaram mais de 40 países que definiram acordos econômicos com impactos até os dias atuais. A partir de Bretton Woods, abriu-se espaço para a política do monetarismo e do liberalismo, consolidando as instituições financeiras mundiais; além do estabelecimento do capitalismo como sistema econômico predominante e os Estados Unidos como maior potência econômica mundial. Disponível em: <https://www.politize.com.br/conferencia-de-bretton-woods/>. Acesso em: 12 set. 2022.

⁷⁰O Banco Mundial foi criado com esse nome e, posteriormente, transformou-se em Grupo Banco Mundial que tem o BIRD como uma de suas instituições (MENDES SEGUNDO, 2005).

⁷¹Essas são instituições das Nações Unidas e foram criadas para serem complementares, mas o Banco Mundial se tornou subordinado ao FMI, tanto que para se filiar a aquele é exigência que os países se filiem, primeiramente, a esse e a seus ditames políticos e econômicos (Ibid., p. 45).

⁷²Os Estados Unidos saíram fortalecidos da guerra e precisavam se manter fortalecendo seus parceiros. Com isso, o Banco Mundial reconstruiu a Europa e o Japão (Ibid., p. 44).

falência do México e outras crises de endividamento de países periféricos, o Banco Mundial efetua empréstimos e passa a intervir na política interna e nas legislações desses países, requerendo acordo prévio com o FMI que, dentre outras questões, cria programas específicos para saúde e educação, sendo que esta “[...] é aliada à ciência e à tecnologia, à descentralização dos recursos, ao desenvolvimento sustentado, à qualidade total, à produtividade e regulamentação do mercado” (p. 49).

- ii) a UNESCO⁷³, uma agência especializada da Organização das Nações Unidas – ONU com sede em Paris, foi criada em 1945 na Conferência de Londres, cujos objetivos eram elaborar programas de ajuda ao ensino, fomentar o desenvolvimento científico e a repatriação de objetivos culturais do pós-guerra. Até 1980, era referência nas discussões sobre a educação mundial, incentivando a democratização da escola pública; porém, em 1984, não mais alinhada aos interesses do Banco Mundial⁷⁴ perde seu financiamento. Paulatinamente, a Unesco foi aderindo ao discurso do Banco sobre a educação voltada ao mercado e começa a organizar fóruns sobre a temática da *educação para todos* em diversos países, sendo que, a partir da política neoliberal, o Banco Mundial pontua a transferência ou divisão de responsabilidades do Estado com o setor privado para estimular a competição e o aquecimento do mercado. Com isso, parte-se do princípio de que a educação não precisa mais ser financiada somente pelo Estado, primeiro, porque as famílias têm direito de escolher o tipo de educação e escola que querem para seus filhos e, segundo, porque os recursos públicos têm que ser empregados em áreas mais produtivas e que deem lucro imediato (MENDES SEGUNDO, 2005).
- iii) no contexto do neoliberalismo e dos interesses deste pela educação, discute-se, dentre tantas outras inovações do processo ensino-aprendizagem, o *aprender a aprender* é apresentado, em 1990, pela Conferência Mundial de Educação para Todos de Jontien da qual resultou a Declaração de mesmo nome; por Delors (1998) em seu Relatório para a UNESCO; por Perrenoud (1999) com a pedagogia das competências e habilidades. Essa é a concepção de ensino adotada pela BNCC para formar cidadãos que precisam se adequar ao sistema produtivo e, conseqüentemente, pela BNC-Formação para se ter professores que ensinem aos

⁷³A organização tem 77 anos de existência e há 58 atua no Brasil (Ibid.).

⁷⁴O Banco perde o interesse pela ideologia do desenvolvimento que é substituída pela ideologia da globalização que privilegia os meios de direção da intelectualidade e da moralidade. Assim, o presidente Ronald Reagan (EUA) “[...] inicia a era contra todos os organismos e instâncias da ONU, elevando o Banco Mundial ao papel de Ministério da Educação Mundial” (Ibid., p. 60-61).

alunos essa adequação/alienação. Segundo Duarte (2001), a essência do lema *aprender a aprender* é o esvaziamento do ensino-aprendizagem ao transformá-lo em um processo sem conteúdo que, como resultado, conduz estudantes e professores à compreensão superficial da realidade.

- iv) a escola e a universidade são loci de formação humana por meio do conhecimento científico, filosófico e cultural acumulados historicamente que se tornam ferramenta contra a hegemonia dominante que aliena e subjuga. A partir desse entendimento, corroboramos com Saviani (2013a, p. 61), ao afirmar que a prioridade dos conteúdos é luta contra a “farsa do ensino”, uma vez que dominar os conteúdos culturais é o instrumento necessário para a participação política das massas e condição de libertação.
- v) por esse contexto, entendemos o quanto a educação brasileira, em específico, é controlada por esses organismos internacionais de política neoliberal que tentam conter a crise estrutural do capitalismo, enxergando a educação enquanto um mercado pouco explorado e causador de muitos gastos estatais. Assumir os quatro pilares da educação é retomar o ideário escolanovista como a solução para as mazelas sociais; é adotar pressupostos neoliberais de “[...] pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2001, p. 24).

Esse autor defende que adotar o lema *aprender a aprender* é alinhar-se às propostas neoliberais e isso se torna mais crítico quando esse lema aparece como ideário pedagógico de bases vigotskianas as quais nunca legitimariam concepções articuladas à sociedade capitalista, independentemente, se de forma explícita, pela adesão à ideologia neoliberal, ou implícita em falsos discursos de transformação social. Duarte (2001, p. 23) destaca que a legitimação implícita se daria em “[...] aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da ‘ilusão iluminista’ de emancipação humana por meio da razão”.

Diante disso, entendemos que essa concepção adotada pela UEG para a formação científico-acadêmica de seus estudantes indica – mesmo que, subliminarmente, em alguns temas – a adesão à perspectiva neoliberal de esvaziamento de conteúdo; centralidade no cotidiano imediato, desvalorizando conhecimentos historicamente construídos; foco nas competências e habilidades; adoção da pedagogia do aprender sozinho, principalmente com o aumento da oferta de disciplinas e cursos na modalidade EaD; redução do papel do professor

pelo esvaziamento, precarização e proletarização do trabalho docente; enfim, favorecimento da hegemonia dominante.

O tripé ensino, pesquisa e extensão caracteriza as especificidades do trabalho docente na universidade em constantes interrelações para o movimento criador, formador e transformador da academia e de seus sujeitos. O ensino objetiva a formação humana e acadêmica com base científica sólida tanto para a formação omnilateral para o mundo do trabalho – e não para o mercado de trabalho, visto essa definição ser totalmente neoliberalista e desprovida da importantíssima formação humana – quanto para formar pesquisadores. Assim, é preciso definir o perfil profissional que se deseja formar por meio da elaboração dos objetivos dos cursos, das disciplinas e dos planos de ensino, bem como compreender a função social da universidade e isso requer pesquisa porque “[...] exige a busca, organização e análise de informações que corroborem a consistência da decisão a ser tomada pelo professor da disciplina quanto ao que o estudante deve saber/fazer” (MARQUES, 2011, p. 691-692).

Destarte, segundo o autor, o ensino e a pesquisa não são dimensões antagônicas, pois, embora diferentes, encontram-se no percurso da docência. Ainda assim, a pesquisa é, de longe, a atividade que confere maior prestígio ao docente na academia e fora dela, até mesmo porque há cobranças explícitas de entidades estatais como CAPES e CNPq pela produção científica dos professores com publicações de suas pesquisas em revistas especializadas. Nesse caso, os periódicos estrangeiros são o principal indicador de qualidade da investigação realizada, desencadeando o prestígio do professor em sua área com pontuação alargada no currículo e, na universidade, isso se torna fator determinante para a ascensão na carreira.

Essa pressão externa e interna valoriza a pesquisa em detrimento de outras dimensões da docência universitária e dicotomiza o ser professor e o ser pesquisador. O problema da supervalorização da pesquisa tem se tornado cada dia mais presente na universidade, visto, na sociedade da informação, economia e conhecimento andarem paralelamente, objetivando a produtividade da lógica neoliberal de empresariar e empreender a educação. O resultado dessa lógica produtiva é a cobrança por publicações de impacto científico, sob pena de diminuição de notas de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* e a conseqüente desvinculação entre ensino e pesquisa pela valorização de publicações.

A despeito de essa pressão por produtividade ser opressiva para os docentes, a dimensão da pesquisa e publicações aumentam o prestígio dos professores que são pesquisadores. Todavia, Freire (1996) nos lembra que o fato de haver o pesquisador no professor não é um atributo de endeusamento porque não há como dividi-los ao ensinar, posto que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua

formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (p. 29). Da mesma forma, necessário o docente se assuma porque professor, como extensionista, embora esse elemento do tripé seja o menos valorizado na universidade pela falta de compreensão de que extensão também é pesquisa e ensino, também produz conhecimentos pela socialização do conhecimento acadêmico-científico – pois advém do ensino que depende da pesquisa, e vice-versa – e sua simbiose com os saberes, experiências e necessidades formativas da comunidade em que a universidade está inserida.

Se a extensão é tomada como elemento menos importante para o trabalho docente na universidade, a gestão acadêmica do professor se torna uma dimensão, não raras vezes, refutada porque é vista somente como atividade administrativa e burocrática que afasta dos professores sua essência, seu valor e prestígio por não serem mais docentes universitários, somente gestores. Outro motivo que afasta os professores da gestão acadêmica é a realidade da intensificação de seu trabalho, bem como da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para Santos, Pereira e Lopes (2018), a universidade passou por transformações nos últimos anos e de uma organização mais colegiada se transformou, pela pressão de produtividade e eficiência, em uma instituição mais hierarquizada, tal qual empresas privadas. As autoras, a partir de outros estudos, destacam que houve

[...] a importação de modos privados de governação das universidades, que substituem as forças colegiais, indicando, também, um deslocamento de uma liderança acadêmica para uma liderança gestonária, acompanhada de vários outros efeitos, como a fragmentação entre investigação e ensino, a busca por recursos privados, a constituição de uma narrativa empreendedora e empresarialista (p. 992).

Essa liderança gestonária e empresarialista está presente na Universidade Estadual de Goiás, principalmente, após a Reforma Administrativa de 2020, juntamente com a intervenção direta e autoritária do governo do estado na instituição, assunto sobre o qual discutimos mais adiante. Para que conheçamos um pouco mais a historicidade da recém-criada UEG, continuemos nossas discussões sobre esta universidade, cujos princípios, missão, função e objetivos, independentemente de críticas e censuras, vem intervindo positivamente na realidade de milhares de goianos e outros gentílicos.

Por isso, pontuamos que os objetivos de criação da UEG, elencados em documentos institucionais, tais como o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, foram a interiorização e a garantia de acesso do povo goiano à educação superior pública e gratuita. Tal criação consistiu, como já mencionado, pela

[...] transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das instituições de ensino superior (IES) isoladas, mantidas pelo poder público estadual, em uma única instituição, a UEG, por força da Lei nº 13.456, de 16/04/1999 que vinculou, organicamente, a UEG à Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Posteriormente, através do Decreto n. 5.158, de 29/12/1999, a Universidade vinculou-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (UEG, 2010, p. 19).

Segundo o PDI, a UEG estava inclusa em um conjunto de estratégias para alavancar o crescimento e o desenvolvimento de Goiás, assegurando o direito de acesso e permanência na Educação Superior pública e gratuita (UEG, 2010). Por conta de uma nova estrutura organizacional do Governo do Estado, a UEG passou da condição de Fundação Universidade Estadual de Goiás para a situação de uma entidade da administração autárquica com o nome Universidade Estadual de Goiás, cujas competências estão assim definidas:

[...] à Universidade Estadual de Goiás compete a formulação e a execução da política estadual de educação superior no âmbito de sua área de atuação, bem como a formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino, pesquisa e extensão universitária, inclusive a realização de processos seletivos para acesso do quadro discente (UEG, 2010, p. 19).

Diante da nova estrutura, a UEG ganharia mais autonomia acadêmica, administrativa e financeira, embora nunca tenha deixado de estar submetida, diretamente, ao poder público estadual que sabe delimitar muito bem essa autonomia. Uma vez que, em consonância com as diversas leis que sustentam a Educação Superior no Brasil, tais quais a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE – Lei nº 13.005/2014); o Parecer CNE/CES nº 67/2003, Referencial para as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação (BRASIL, 2003); tanto quanto as legislações de Goiás, como a Lei Complementar nº 26/98; a Resolução CEE Pleno nº 02/2006⁷⁵; e o Plano Estadual de Educação (PEE – Lei nº 62/2008)⁷⁶, a Universidade Estadual de Goiás instituiu elementos fundamentais para, dentre outras demandas, criar suas políticas de graduação, extensão e pesquisa, destacadas no PDI 2010-2019 ⁷⁷ (UEG, 2010).

Nesta diretriz institucional, está clara a proposta que resguarda o princípio constitucional inerente às universidades quando se expressa que é compromisso da UEG “[...] a defesa do ensino de qualidade, público e gratuito, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa

⁷⁵Embora haja atualização dada pela Resolução CEE/Pleno nº 03, de 29 de abril de 2016, a UEG ainda não atualizou sua documentação institucional.

⁷⁶Plano atualizado: PEE 2015/2025 pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, (GOIÁS, 2015b).

⁷⁷De acordo com informações do site institucional da UEG, em 2022, o PDI em vigor ainda é esse. Disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/15206_pdi. Acesso em: 12 out. 2022.

e extensão interligados com seu compromisso social” (UEG, 2010, p. 14). Além disso, o documento destaca que “[...] o Projeto Pedagógico de cada curso deve ser adequado aos novos parâmetros de aprendizagem e estar de acordo com as DCNs⁷⁸, nos princípios da articulação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (p. 42).

Contudo, não somente de autonomia didático-pedagógica e científica se constitui uma universidade pública, visto que se não forem acompanhadas de autonomia administrativa, de gestão e autonomia financeira não se alcança a exequibilidade de suas ações, pois a relação entre essas “autonomias” é de interdependência. Quando se refere à autonomia universitária, no período da ditadura militar brasileira, Chauí (1999, p. 5) é contundente ao afirmar que

Sob suas múltiplas manifestações, a ideia de autonomia, como a própria palavra grega indica – ser autor do nomos, ser autor da norma, da regra e da lei – buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas por seus órgãos representativos, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado. Numa palavra, autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e regulação.

Assim, a autonomia universitária sempre fez parte da universidade pública, desde seu surgimento, muito embora seja entendida pelos governos como um favor, mas sem essa autonomia que, na verdade, imputa responsabilidade às instituições, não é possível o desenvolvimento de suas funções precípuas e, menos ainda, daquelas vinculadas à inovação tecnológica, às políticas de assistência estudantil, de formação docente, por exemplo.

Fávero (2006) pontua que, desde a Universidade do Brasil, a discussão da autonomia se faz presente com avanços e retrocessos. Após analisar alguns documentos da UB, a autora percebeu

[...] de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço (p. 28).

Considerando que as discussões e reivindicações por autonomia existem desde a criação da universidade pública brasileira, destacamos que a UEG, por meio do grupo gestor da reitoria de Haroldo Reimer, elaborou o documento *Subsídios para criação de lei que regulamenta a autonomia da Universidade Estadual de Goiás* (UEG, 2013) que foi entregue

⁷⁸A escrita manteve fidelidade ao texto do documento.

ao governo do estado e à Assembleia Legislativa. Esse documento foi construído coletivamente pelas discussões e propostas do Conselho Universitário para a pauta, tanto quanto das mobilizações e reivindicações dos docentes para conseguirem, entre outras questões, a alteração do Plano de Cargos e Salários da UEG, principalmente, no que tange à alteração da quantidade de vagas para a dedicação exclusiva bem como para doutores e pós-doutores. A dedicação exclusiva é condição *sine qua non* para o ingresso de docentes concursados nas universidades e institutos federais, vinculada, claro, à titulação de doutor, sem a necessidade de solicitar ao governo a autorização para tanto. Quanto maior for a titulação de seus docentes e quanto mais tempo tiverem para se dedicar ao ensino, à pesquisa, extensão e gestão, melhores serão os resultados que se espera de uma universidade pública.

Nesse documento entregue ao governo e aos deputados estaduais, são apresentados argumentos subsidiados: i) na Constituição Federal de 1988, Art. 207, que garante às universidades a “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”; ii) na Constituição do Estado de Goiás, Art. 161, que traz a mesma redação da CF com o acréscimo “assegurada a gratuidade do ensino nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado”; iii) nos Art. 53 e 54 da LDB já apresentados nesse relatório de pesquisa; iv) na Resolução nº 02, de 6 de julho de 2006, do Conselho Estadual de Educação – CEE/GO (GOIÁS, 2006); v) no Estatuto da UEG (GOIÁS, 2011); entre outros.

Com o documento *Subsídios para criação de lei que regulamenta a autonomia da Universidade Estadual de Goiás* (UEG, 2013), foi pontuada a necessidade de se manter a vinculação constitucional de 2% da arrecadação do estado para a UEG em duodécimos mensais, com destaque à “inércia da Administração Superior da UEG”, inferindo que as gestões anteriores não conseguiram definir parâmetros da autonomia da instituição, inclusive, por manter o Estatuto sem alterações de 1999 a 2010. Com isso, o referido documento relembra a reformulação do Estatuto em 2011 e do Regulamento em 2012 como documentos importantes e norteadores da autonomia da UEG. Mas foi somente em 2015, com muitas negociações entre o governo e a reitoria, que a Lei nº 18.971, de 23 de julho (GOIÁS, 2015c) foi promulgada e traz logo em seu 1º Artigo:

A Universidade Estadual de Goiás –UEG–, nos termos dos arts. 207 da Constituição Federal e 161 da Constituição Estadual, gozará de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e observará o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (GOIÁS, 2015c. Art. 1º).

No que tange às atribuições conferidas à UEG pela Lei nº 18.971/2015, a Lei da Autonomia, o Art. 2º define:

- I - formulação e execução da política estadual de educação de nível superior no âmbito de sua área de atuação;
- II - VETADO;
- III - formulação e execução da sua política de assistência estudantil;
- IV - formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino universitário, da pesquisa e extensão;
- V - fomento à pesquisa, inovação tecnológica e extensão;
- VI - requerimento de registro de propriedade intelectual;
- VII - formação, qualificação e capacitação de seus servidores;
- VIII - concessão de bolsas para discentes, docentes e técnicos administrativos;
- IX - realização de concursos públicos, exceto para o preenchimento de cargos de seu quadro permanente de docentes;
- X - fomento às atividades dos docentes, discentes e técnicos administrativos em eventos científicos com apoio à publicação de resultados de suas pesquisas. (GOIÁS, 2015c).

Para atender a proposta enviada pela UEG ao governo, a Lei da Autonomia também estabelece que a universidade precisa ter contas bancárias específicas, podendo transferir, quitar e tomar providências relacionadas ao ordenamento financeiro e patrimonial por ato do reitor enquanto o ordenador legal de despesas. Contudo, a UEG continua dependente do governo de Goiás para a realização de concursos públicos para docentes e servidores administrativos, por exemplo, e, da mesma forma, para o aumento de vagas para mestres e doutores que está contingenciado desde 2013, com a alteração do Anexo I da Lei nº 14.042, de 21 de dezembro de 2001, cuja redação foi dada pela Lei nº 18.078, de 16 de julho de 2013.

Diante disso, percebe-se que a legislação atendeu ao que se propôs no documento de solicitação do grupo gestor da UEG; contudo, na prática, a autonomia continuou como antes com o governo realizando interferências na universidade de forma a atender seus ditames neoliberais. Há uma eterna tensão entre a autonomia garantida pelas legislações nacionais, Constituição Federal e LDB; pelas estaduais, Constituição Estadual de Goiás e Lei nº 18.971/2015 e o controle exercido pelo governo sobre a UEG. Ranieri e Lutaif (2019) acreditam que a constante tensão entre universidades federais e estaduais e o governo – que existe desde a gênese da universidade pública brasileira,

[...] revela, de um lado, a falta de confiança do Executivo e do Legislativo nas instituições; de outro, o desconhecimento do conteúdo e significado da autonomia universitária, princípio acadêmico destinado a garantir o livre desenvolvimento da atividade intelectual. Em consequência, se estabelece um paradoxo: os poderes constituídos negam o que foi concedido pela lei. [...] o Estado não tem clara a medida do controle que deve exercer sobre as universidades. Executivo e Legislativo, nesse diapasão, atuam mais como tutores repressivos do que como coordenadores da política de educação, ou como articuladores dos diferentes níveis e sistemas de ensino, o que é o seu papel constitucional. (p. 3).

Essa também é a realidade enfrentada pela Universidade Estadual de Goiás desde sua criação em 1999: um governo que controla a instituição e reprime avanços importantes para sua

consolidação enquanto universidade pública e gratuita. A existência parcial de autonomia e tudo o que advém dessa parcialidade sempre foi ponto de discussões e lutas para que o direito real seja efetivado. Apesar do histórico de busca por esse direito, foi em 2013 que a reitoria encaminhou ao governo o documento *Subsídios para criação de lei que regulamenta a autonomia da Universidade Estadual de Goiás* (UEG, 2013), no qual um dos argumentos para sua efetivação em lei se fundamenta nas demandas judiciais enfrentadas pela UEG que requerem que a instituição tenha autonomia e controle de seus recursos e orçamento. Algumas dessas demandas judiciais são

- i) a Ação Civil Pública impetrada pelo Ministério Público na Justiça Estadual, na Vara da Fazenda Pública da Comarca de Anápolis, solicitando, em pedido de liminar, a determinação judicial de realização de concursos, proibição de novos contratos temporários e renovação dos existentes;
- ii) em 06 de novembro, a UEG recebeu do Tribunal de Contas do Estado de Goiás, com citação/intimação para que o novo reitor tomasse ciência de documentos de controle de contas e desempenho relativos ao período de 2006- 2008 e a perspectiva de fiscalização em 2013, e, no prazo máximo de 60 dias, apresentar cronograma de adoção de medidas recomendadas por meio de Acórdão, visando a autonomia da UEG conforme os ditames constitucionais e a legislação infraconstitucional pertinente;
- iii) dos recursos, resultados e acordos firmados com a Justiça Estadual e Ministério Público [...] (UEG, 2013, p. 9-10)

Para compreendermos o argumento da intimação do reitor à época para se responsabilizar pela prestação de contas da gestão da UEG de 2006 a 2008 e possibilidade de fiscalização em 2013, conheçamos o histórico da UEG que, desde sua criação, há 23 anos, teve sete reitores, sendo quatro escolhidos de forma democrática pela comunidade acadêmica por eleição e três por indicação do governo do estado em caráter de interinidade ou intervenção.

O primeiro reitor, José Izeccias de Oliveira, foi nomeado pelo governador Marconi Perillo em 1999 e, em 2000, foi eleito para o mandato 2001-2004, sendo reeleito para a gestão 2005-2008. O segundo reitor foi Luiz Antônio Arantes, eleito para o mandato 2009-2012, mas que saiu da UEG em fevereiro do último ano de sua gestão, sendo substituído – por nomeação do governador Marconi Perillo em caráter interino – pelo docente de carreira da universidade, Haroldo Reimer, até dezembro de 2012. A saída de Luiz Arantes da universidade deu-se pela investigação, denominada Operação Boca do Caixa e deflagrada pelo Ministério Público de Goiás – MPGO em 2012, que o acusara de peculato, lavagem de dinheiro e associação criminosa. Com isso, foi revelado um esquema de corrupção na UEG com o desvio de R\$ 425,3 mil da instituição em benefício da campanha política para deputado federal do ex-reitor José Izeccias, em 2006⁷⁹. O passo seguinte do MPGO foi o bloqueio dos bens desses dois

⁷⁹Informações disponíveis em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/justica-suspende-acao-penal-contra-ex-reitor-da-ueg-por-desvio-de-recursos-publicos-38232/>. Acesso em: 12 set. 2022.

investigados, bem como do ex-defensor do Estado de Goiás, João Paulo Brzezinski, que deixou o cargo em outubro de 2012; e de outros quatro indiciados⁸⁰.

A acusação era de que, em 2006, o dinheiro para a citada campanha política fora desviado de um convênio entre a UEG e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Goiás – SINEPE-GO, responsável pela formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica do estado. Essa formação superior era exigência da LDB até o ano de 2006 e, para tanto, os cursistas pagavam ao SINEPE que repassava os recursos para a UEG. Contudo, a partir de agosto de 2006, tais recursos passaram a ser creditados na conta do Instituto Brasileiro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Tecnologia – IBEPET, de propriedade de João Paulo Brzezinski, advogado de José Izecias⁸¹.

Nesse turbulento contexto e, após sua interinidade na reitoria até dezembro de 2012, Haroldo Reimer se candidata e é eleito para o mandato 2013-2016, momento em que são ajuizadas as ações do Ministério Público vistas anteriormente. Desde o período de sua gestão interina, Reimer se deparou com uma UEG alvo de acusações de corrupção; com um quadro de docentes e técnicos-administrativos majoritariamente em situação de contratos temporários que, em muitos casos, perpetuavam-se por mais de dez anos; verbas que não eram executadas pela gestão indevida dos recursos; escassa política de assistência estudantil; estagnação da pós-graduação *stricto sensu*, entre tantas outras questões.

Uma situação encontrada por Reimer foi a existência de 42 espaços acadêmico-administrativos em 39 municípios goianos, espaços denominados de Unidades Universitárias – UnU que, a priori, foram criados para o cumprimento da missão da UEG de interiorização da Educação Superior pública estadual e cuja distância da Administração Central as impunha obstáculos de várias ordens, inclusive por parte de professores, servidores administrativos e alunos sobre o que acontecia e era decidido na universidade. O Conselho Universitário – CsU apresentava uma composição que não refletia a representatividade necessária das categorias docente, técnico-administrativo e discente presentes nas 42 UnU espalhadas por todo o estado de Goiás.

Assim, a primeira providência tomada pela reitoria foi a de transformar as unidades em campi e proceder com o seu agrupamento de acordo com a proximidade um do outro, considerando também as regiões geográficas do estado de Goiás. Destarte, a partir da Resolução CsU n° 72, de 3 de dezembro de 2014, *Ad Referendum*, homologada na 89ª Plenária do Conselho

⁸⁰Informações disponíveis em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/02/19/ex-reitores-da-ueg-tem-bens-bloqueados-por-suspeita-de-desvio-para-campanha.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.

⁸¹Idem nota 80.

Universitário da UEG, em 15 de dezembro de 2014 (UEG, 2014b) que, em seguida, transformou-se na Lei Estadual nº 18.934, de 16 de julho de 2015 (GOIÁS, 2015a), 41 das Unidades Universitárias passaram a ser Câmpus e a Unidade de Educação a Distância – UnUEAD, localizada em Anápolis, foi transformada em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede-CEAR, sendo mantidos os 24 Polos de Educação a Distância já existentes.

Portanto, acompanhada da mudança de UnU para Câmpus, a UEG foi dividida em oito regiões, cada qual com o agrupamento dos campi por sua proximidade geográfica, conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 – Regiões de agrupamento dos 41 câmpus da UEG, em 39 municípios, a partir de 2014

Região	Câmpus/Cidade	Região	Câmpus/Cidade
1	Caldas Novas Ipameri Itumbiara Morrinhos Pires do Rio	5	Ceres Goianésia Goiás Itaberaí Itapuranga Jussara
2	Anápolis – CET ¹ Anápolis – CSEH ² Jaraguá Pirenópolis Silvânia	6	Crixás Minaçu Niquelândia Porangatu São Miguel do Araguaia Uruaçu
3	Aparecida de Goiânia Goiânia – ESEFEGO ³ Goiânia – Laranjeiras ⁴ Inhumas Senador Canedo Trindade	7	Iporá Palmeiras de Goiás Sanclerlândia São Luís de Montes Belos
4	Campos Belos Formosa Luziânia Posse	8	Edéia Jataí Mineiros Quirinópolis Santa Helena de Goiás
Total de campi: 41			

1. Ciências Exatas e Tecnológicas; 2. Ciências Sociais, Econômicas e Humanas; 3. Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás; 4. Bairro da região leste de Goiânia

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados do sítio eletrônico da UEG⁸²

A partir dessa divisão, ficou institucionalizado que cada região teria, por meio de eleição entre os pares, representantes docentes, discentes e técnicos-administrativos para a composição do Conselho Universitário – CsU, órgão normativo, deliberativo e recursal máximo da UEG, em que são tomadas as principais decisões sobre a universidade, tais como orçamento, cursos a serem abertos ou fechados, legislações internas, entre tantas outras atribuições. Com essa

⁸²Disponível em: https://www.ueg.br/noticia/47964_por_dentro_dos_conselhos_da_ueg. Acesso em: 12 set. 2022.

representatividade colegiada, os pontos de pauta ou propostas de pauta das sessões do CsU poderiam ser previamente conversados entre os campi de cada região para garantir que as decisões tomadas pelos conselheiros estivessem em sintonia com os interesses da comunidade acadêmica por eles representada.

Embora haja marcante heterogeneidade entre os campi, todos tinham igualdade de poder no que tange às decisões colegiadas na instância superior da universidade, expressa pelos Estatutos quando tratam da composição do CsU da UEG. Vejamos as diferenças entre os três no Quadro 16.

Quadro 16 – Composição do Conselho Universitário da UEG a partir de seus Estatutos

Estatuto/Decreto nº 5.130/1999	Estatuto/Decreto nº 7.411/2011	Estatuto/Decreto nº 9.593/2020
Art. 18. O Conselho Universitário tem a seguinte composição: I - o Reitor, como Presidente;	Art. 10. O Conselho Universitário da UEG tem a seguinte composição: I - o Reitor, que será o seu Presidente;	Art. 10. O Conselho Universitário da UEG tem a seguinte composição: I - o Reitor, que será o seu presidente;
II - um representante da Secretaria de Ciência e Tecnologia;	II - o Vice-Reitor, como seu Vice-Presidente;	II - os pró-reitores;
III - um representante do Conselho Curador da FUEG;	III - os Pró-Reitores;	III - o Diretor de Gestão Integrada;
IV - os Pró-Reitores;	IV - os Diretores das Unidades Universitárias e dos Centros Universitários;	IV- o Coordenador do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR;
V - os Diretores das Unidades Universitárias;	V - um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;	V - os diretores dos institutos;
VI - representação docente com o número de membros que mais se aproximar a 10 % do total de membros natos;	VI - um representante do Conselho de Gestão da UEG;	VI - quatro representantes dos docentes por instituto acadêmico, eleitos por seus pares;
VII - representação dos servidores técnico-administrativos com o número de membros que mais se aproximar a 10% do total de membros natos;	VII - representantes docentes com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% do total de membros natos	VII - quatro representantes dos servidores técnico-administrativos, eleitos por seus pares;
VIII - representação discente com o número de membros que mais se aproximar a 20% do total de membros natos	VIII - representantes dos servidores técnico-administrativos com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% do total de membros natos;	VIII - quatro representantes dos discentes, eleitos por seus pares;
IX - representação discente com o número de membros que mais se aproximar de 20% do total de membros natos.	IX - representantes discentes com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% do total de membros natos.	IX - um representante da Secretaria de Desenvolvimento e Inovação - SEDI;
		X - um representante da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás - FAPEG; e
		XI - um representante da sociedade civil.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos Decretos Estaduais nº 5.130/1999; nº 7.411/2011; e nº 9.593/2020.

O primeiro Estatuto foi homologado pelo Decreto nº 5.130/1999 (GOIÁS, 1999b); o segundo, pelo Decreto nº 7.411/2011 (GOIÁS, 2011) e modificou a composição do CsU; e o atual, regulamentado pelo Decreto nº 9.593/2020 (GOIÁS, 2020b) promoveu mais mudanças. O Estatuto de 1999 não trazia paridade na representação das categorias docente (10%), técnico-administrativo (10%) e discente (20%), bem como não contemplava a representatividade do Conselho de Gestão, até mesmo porque tal conselho ainda não existia. O Estatuto de 2011 equalizou a representatividade das três categorias citadas (15%) e permitiu que essas categorias fossem eleitas, primeiramente, em seu câmpus de origem e, em seguida, em reunião com os demais campi da região a que pertencesse. Além disso, com a criação do Conselho de Gestão da UEG, havia uma cadeira para um representante desse conselho.

Contudo, a partir de 2020, com a Reforma Administrativa, homologada pela Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020a) foi promulgado o novo Estatuto pelo Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020 (GOIÁS, 2020b) que tornou o CsU mais enxuto e com menor representatividade das categorias que compõem a universidade. A estruturação do CsU estabelece de que forma a instituição entende e prioriza sua instância máxima normativa, deliberativa e recursal. Do primeiro para o segundo Estatuto, o índice democrático de participação aumentou, porém, a diminuição foi drástica para o terceiro que está vigente.

Desde sua criação, a UEG é palco de discórdias da comunidade acadêmica com os interesses políticos de fins eleitoreiros os quais se manifestam, também, nos Estatutos, redigidos pela universidade, mas aprovados pelo governo, o que indica que a redação já precisa estar alinhada para ser aprovada. Todavia, o Estatuto de 2020, ao que parece, foi elaborado pelo próprio governo sob a égide de uma Comissão de Reestruturação, tendo em vista que, naquele momento, havia um interventor na reitoria da UEG para, camuflado de reestruturação administrativa, iniciar o desmonte da universidade, principalmente, no que tange às Ciências Humanas e Sociais, entre elas as licenciaturas. Corroboram com essa visão os autores Pimenta, Pinto e Severo (2022) ao afirmarem que

Diante desse cenário de crise, materializado em condições de formação e trabalho cada vez mais precária de pós-graduandas/os e pesquisadoras/es do campo educacional, torna-se necessário a crítica permanente à agenda neoliberal que, desvalorizando a atividade investigativa nas ciências humanas e sociais, nas quais se situa a Pedagogia, tem produzido o desmonte das universidades públicas, principais lócus de inovação científica e tecnológica do país. (p. 14).

O desmonte das universidades públicas em âmbito federal e estadual, embora já em andamento antes de 2016, foi fortalecido e executado quando do impeachment de Dilma Rousseff em 2016 que, na verdade, camuflou um Golpe de Estado jurídico-midiático-

parlamentar (SAVIANI, 2016) para conduzir ao poder a política ultraneoliberal conservadora de Michel Temer e seus sucessores. O referido desmonte foi corroborado em Goiás pelo governador Ronaldo Ramos Caiado, em seu primeiro mandato, em 2019, materializado pela intervenção que a UEG sofrera após quatro momentos históricos na instituição:

- i) após iniciada uma investigação, no início de 2019, conduzida pela Procuradoria Geral do Estado, com a acusação de supostas irregularidades cometidas pelo então reitor Haroldo Reimer – em segundo mandato eletivo⁸³, entre elas a nomeação indevida de familiares, sócios e amigos para cargos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, o reitor anuncia seu afastamento em 27 de março de 2019. Esse afastamento seria para manter a estabilidade político-administrativa da UEG enquanto a investigação acontecesse, mas, em 26 de abril do mesmo ano, Reimer renuncia ao cargo;
- ii) desde o pedido de afastamento do reitor investigado, assume o então Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Ivano Alessandro Devilla que renunciou ao cargo, em 19 de setembro de 2019, por julgar que permanecer na interinidade por seis meses sem um processo eleitoral democrático seria corroborar com a paralisia política do governo que adiava em muito a eleição para novo reitorado. Sua carta de renúncia foi entregue ao governo algumas horas após a Comissão de Reestruturação aprovar o projeto de reestruturação da UEG, o quinto projeto, mas o único em que não houve participação da comunidade acadêmica por suas representatividades no CsU que deveria ter sido discutido, mediado e ponderado sobre uma reestruturação que já estava pronta. Esse modelo não foi escolhido e sim empurrado para a UEG;
- iii) com a renúncia de Devilla, o governador nomeia um interventor, o Procurador do Estado, Rafael Gonçalves Santana Borges, que assumiu em 20 de setembro, dando início ao desmonte de cursos e campi com a implementação de um novo modelo de universidade que, segundo o governo, visa à eliminação de excessos de funções administrativas. Contudo, a realidade vivenciada é a redução de funções e a intensificação do trabalho de docentes e servidores administrativos;
- iv) depois de quase cinco meses de intervenção, o governador nomeia, em 13 de fevereiro de 2020, o ex-pró-reitor de Graduação e professor efetivo Valter Gomes Campos como reitor interino até as eleições, em junho de 2021, para que dar continuidade ao que fora iniciado pelo interventor.

⁸³Em 2012, Reimer foi eleito pela comunidade acadêmica para o mandato 2013-2016 e reeleito para 2017-2020.

v) em 24 de junho de 2021, é eleito reitor da UEG o professor Antônio Cruvinel Borges Neto que assume a gestão em agosto para o mandato 2021-2024.

Com a aprovação dessa reforma, homologada pela Lei nº 20.748/2020 e a conseqüentemente promulgação do novo Estatuto pelo Decreto nº 9.593/2020 – leis aprovadas antes da saída do interventor para a nomeação de um reitor docente da UEG, o que não é coincidência e sim uma nefasta articulação política – foram promovidas, entre outras mudanças, a não oferta de novas turmas de seis cursos de Licenciatura para o primeiro semestre de 2020, como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 7 – Oferta de Cursos de Licenciatura na UEG para o ano letivo de 2020/1

Cursos de Licenciatura	Total de Campi/Unidades que ofertavam os cursos	Total de cursos ofertados para 2020/1	Total de cursos sem turmas em 2020/1
Ciências Biológicas	6	4	2
Educação Física	4	5	0
Física	1	1	0
Geografia	9	7	2
História	11	9	2
Letras Português/Inglês	13	8	5
Matemática	9	5	4
Pedagogia	17	9	6
Química	1	1	0
Total	71	49	21

Fonte: Elaborado pela a autora (2020) com dados da UEG (2019, p. 31-33).

A Tabela 7 foi elaborada com base no Edital de Abertura do Processo Seletivo 2020/1 (UEG, 2019) e mostra que, dentre outros cursos, especificamente o de Pedagogia era ofertado em 17 Campi e que, a partir desta seleção, foram reduzidos para nove. De acordo com o Edital nº 009/2020 (UEG, 2020b), essas turmas foram abertas no Câmpus Nordeste – Sede Formosa, no Câmpus Oeste – Sede São Luís de Montes Belos e nas Unidades Universitárias de Anápolis, Goianésia, Inhumas, Jaraguá, Minaçu e Pires do Rio, sendo que, em Anápolis, são duas turmas, uma no período matutino e outra no noturno e, nas demais cidades, somente no noturno.

Embora tenha acontecido no referido ano, essa política de extinção de cursos na UEG teve início com o chamado redesenho institucional, proposto pelo reitor à época e aprovado pelo Conselho Universitário – CsU em 2015. Para tanto, foi instituído um Grupo de Trabalho para propor critérios para o redesenho, mas houve grande resistência da comunidade acadêmica.

Em 2017, novamente sob proposta do reitor ao CsU, foi criado o critério de desempenho dos cursos que visava impulsionar a qualificação, a ocupação de vagas e a mensuração efetiva de demanda. Percebe-se, por trás dessa proposta, um claro movimento de extinção de licenciaturas, visto terem sido essas as maiores prejudicadas com o sucateamento das universidades públicas em âmbito nacional e estadual. É uma nefasta política de desmonte da estrutura acadêmica da UEG que se materializa na redução de campi e no fechamento de cursos, em especial, de licenciaturas. Esse é um processo que se baseia em falsas propostas de reestruturação ou redesenho, mas que, na verdade, reflete o autoritarismo do Estado neoliberal para atender ao capitalismo de livre mercado.

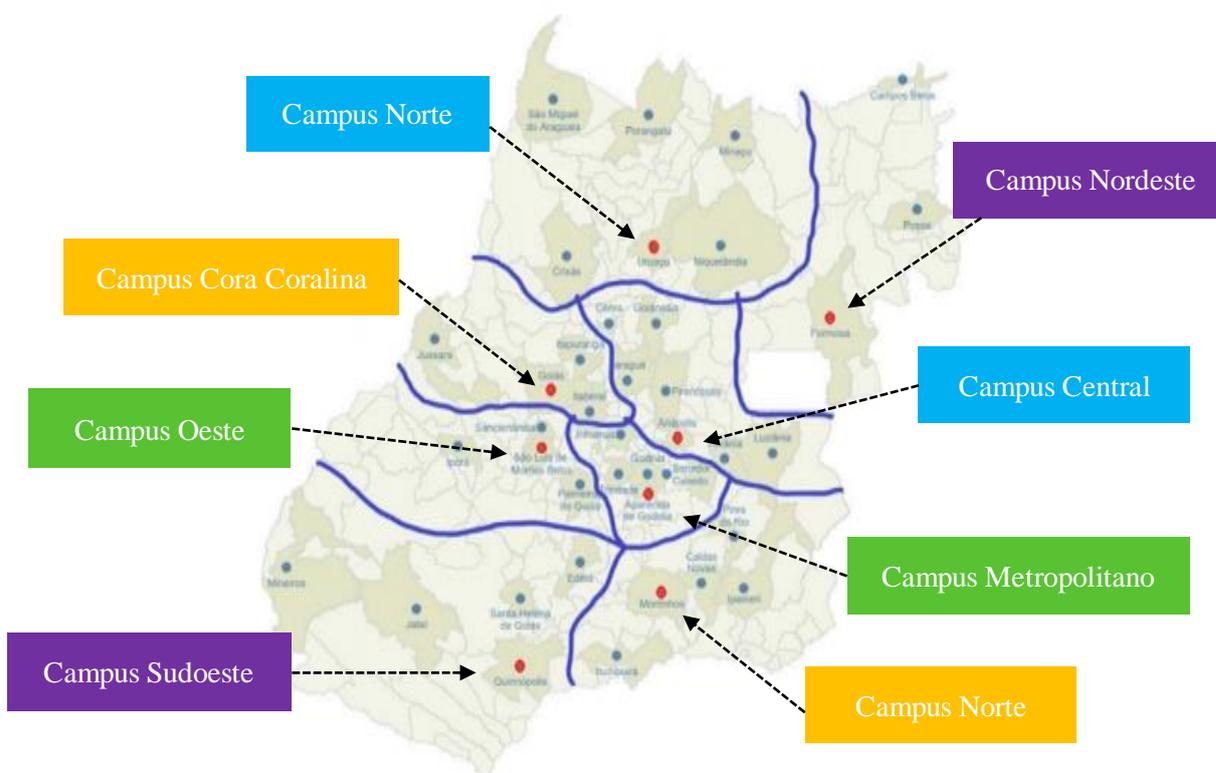
Desde 2019, teve início um processo verticalizado sem que a comunidade acadêmica da UEG e a sociedade goiana pudessem ser ouvidas, e que atinge, principalmente, o interior do estado, desconsiderando a tão necessária interiorização da Educação Superior e os impactos sociais, econômicos e de formação inicial e continuada nos municípios e regiões de alcance da UEG. Sem estudo de impacto e diagnóstico contextual; “[...] da vocação econômica dos municípios e suas características regionais; sem planejamento estratégico-institucional; sem envolvimento dos docentes e demais membros da comunidade acadêmica; [...] e a quantidade dos mesmos cursos por região para evitar o sobreamento” (SILVA; SILVA, 2020, p. 293), os cursos das unidades universitárias do interior foram os mais prejudicados. Isso afeta os municípios mais interiorizados, distantes das regiões metropolitanas, onde há pouca oferta de cursos de graduação e, ainda, um percentual mais elevado de população de baixa renda que não tem condições financeiras de arcar com cursos de instituições privadas de Educação Superior.

A nova estrutura da UEG considerou, entre outras questões, as regiões do estado de Goiás, sendo que há um Câmpus em cada região delimitada no mapa de acordo com as regiões geográficas do estado, aos quais estão vinculadas as Unidades Universitárias mais próximas. Esses campi foram assim denominados: i) Câmpus Metropolitano, com sede em Aparecida de Goiânia e as UnU ESEFFEGO, Laranjeiras, Inhumas, Senador Canedo e Trindade; ii) Câmpus Central, com sede em Anápolis – CET e as UnU de Anápolis – CSEH, Ceres, Goianésia, Jaraguá, Luziânia, Pirenópolis e Sylvania; iii) Câmpus Norte, com sede em Uruaçu e as UnU de Crixás, Minaçu, Niquelândia, Porangatu e São Miguel do Araguaia; iv) Câmpus Nordeste, com sede em Formosa e as UnU de Campos Belos e Posse; v) Câmpus Cora Coralina, com sede na Cidade de Goiás e as UnU de Itaberaí, Itapuranga e Jussara; vi) Câmpus Oeste, com sede em São Luís de Montes Belos e as Uns de Iporá, Palmeiras de Goiás e Sanclerlândia; vii) Câmpus Sudoeste, com sede em Quirinópolis e as UnU de Edéia, Jataí, Mineiros e Santa Helena de

Goiás; e viii) Câmpus Sudeste, com sede em Morrinhos e as UnU de Caldas Novas, Ipameri, Itumbiara e Pires do Rio.

Nesse contexto, a universidade multicampi, que estava presente em 39 municípios do estado de Goiás com 41 Câmpus Universitários e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede-CEAR, após a nova estrutura organizacional, ainda conta com o CEAR, mas tem somente oito Câmpus e os outros 33 foram transformados em Unidades Universitárias, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 – Câmpus e Unidades Universitárias da UEG de acordo com as regiões do estado de Goiás



Legenda: Os pontos vermelhos indicam os Câmpus e os azuis, as Unidades Universitárias.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com dados da UEG (2020a)

A nova estrutura organizacional da UEG, de forma mais detalhada, está constituída pela Administração Central – Reitoria, Pró-reitorias, Chefia de gabinete, Procuradoria, Comunicação setorial, Congregações, Colegiados, Câmaras, Conselhos, Gerências, Câmpus e Unidades Universitárias, Institutos Acadêmicos e Coordenações de curso e órgãos complementares e/ou suplementares. São colegiados os seguintes conselhos:

- i) Conselho Universitário – que teve readequação de funções para deliberar todas as questões acadêmicas e de autonomia universitária deixando as questões puramente

- de gestão para a Reitoria e o Conselho de Gestão – composto por 42 membros, sendo natos o Reitor, os Pró-reitores, o Diretor de Gestão Integrada, o Coordenador do CEAR, os Diretores dos Institutos, um representante da Secretaria de Desenvolvimento e Inovação – SEDI, um da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás – FAPEG, e um da sociedade civil; e membros eleitos para representar os docentes, servidores administrativos e alunos por meio de voto direto por categoria;
- ii) Conselho de Gestão que foi recriado (extinto em 2017) tem função de monitorar todas as decisões dos demais conselhos que indiquem aumento de despesas na universidade e é composto pelo Secretário de Desenvolvimento e Inovação que será seu presidente, o Reitor como vice, o Diretor de Gestão Integrada, o diretor de cada Instituto Acadêmico e um representante dos docentes efetivos eleito por seus pares;
 - iii) Conselho de Curadores, cuja finalidade é conhecer a UEG de forma aprofundada e avaliar seu trabalho com um olhar externo para a qualidade da instituição, sendo composto por cinco membros vinculados às áreas de educação, desenvolvimento tecnológico, pesquisa e combate às desigualdades convidados pelo Governador do estado (GOIÁS, 2020a).

Dos órgãos da Administração Superior da UEG fazem parte o Gabinete do Reitor, órgão executivo superior que administra, coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades da UEG, além de executar as deliberações dos conselhos, e é composto pelo Reitor, Chefia de Gabinete, Assessoria de Gabinete e Colegiados, Comunicação Setorial, Gerência do Núcleo de Seleção, Coordenação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR, Diretoria de Gestão Integrada, e as Pró-reitorias. O Reitor, dentre outras atribuições, exerce a administração da universidade, pratica todos os atos necessários de sua competência, representa a UEG, confere graus, diplomas e outros títulos, firma contratos, acordos, convênios, institui comissões etc.

A Chefia de Gabinete é o órgão adjunto responsável pela criação de condições indispensáveis ao desenvolvimento das funções do Reitor; a Assessoria de Gabinete e Colegiados é responsável pela materialização das atividades administrativas internas; a Comunicação Setorial é o órgão responsável pela comunicação interna e externa da UEG; o Núcleo de Seleção é responsável pela realização de processos seletivos – vestibular, e outros processos seletivos e concursos públicos que lhe forem de responsabilidade por convênios ou delegações; o CEAR é um órgão executivo-acadêmico que desenvolve a política de ensino e aprendizagem em rede no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UEG; a Diretoria de Gestão Integrada – DGI é o órgão executivo responsável pelo planejamento

operacional, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de planejamento, gestão e finanças da UEG, sendo composta pela Gerência de Gestão e Finanças, Gerência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, Gerência de Compras, Gerência de Apoio Logístico e Infraestrutura, Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Gerência de Tecnologia e Assessoria Contábil (GOIÁS, 2020a). No Estatuto anterior essas gerências faziam parte de Pró-reitorias extintas.

As Pró-reitorias que foram mantidas foram três, Pró-reitoria de Graduação, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, e Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis que são responsáveis por supervisionar e coordenar as respectivas áreas de atuação. Seus gestores são indicados pelo Reitor e nomeados pelo Governador, e precisam ser docentes efetivos da universidade com titulação mínima de mestre. A Pró-reitoria de Graduação é responsável pelo planejamento coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de ensino na graduação presencial, semipresencial e a distância; a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação é a responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*; a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis é responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis (GOIÁS, 2020a).

Além da diminuição de campus e da vinculação das UnU aos campi de sua região, foram criados cinco Institutos Acadêmicos, assim denominados e dispostos em ordem alfabética: i) Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias – IACA; ii) Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde – IACS; iii) Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas – IACSA; iv) Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas – IACT; e v) Instituto Acadêmico de Educação e Licenciatura – IAEL. Nesses Institutos, cuja gestão está, geograficamente, na Administração Central da UEG em Anápolis, são realizadas as reuniões dos respectivos colegiados nos quais tem cadeira os coordenadores centrais dos cursos vinculados a cada Instituto e seus coordenadores setoriais, responsáveis pelos cursos nos Câmpus ou UnU, além dos coordenadores e assessores pedagógicos (GOIÁS, 2020b).

Esses colegiados se constituem um órgão deliberativo das coordenações de curso e são responsáveis “[...] pela organização do trabalho pedagógico que abrange qualidade de ensino, aprendizagem e avaliação, em consonância com a definição, a realização e a avaliação do Projeto Pedagógico de Curso – PPC e correspondentes linhas de pesquisa e extensão [...]” (GOIÁS, 2020b, p. 24). Além disso, são também a instância recursal de seus cursos e, por meio desses colegiados e do Núcleo Docente Estruturante – NDE, acontecem as discussões e

deliberações para a reformulação e unificação da Matriz Curricular dos cursos de graduação da UEG.

Os Institutos Acadêmicos são órgãos executivos e acadêmico-pedagógicos vinculados diretamente ao Gabinete do Reitor e têm como objetivo a formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento e se organizam em torno de cursos de áreas afins e têm também a função de integrar a Administração Central com os coordenadores de cursos e estes com os docentes que atuam nos Câmpus e Unidades Universitárias. Todos os docentes da UEG são vinculados a um instituto, de acordo com a área de formação na graduação e na pós-graduação, sendo que cada instituto possui um diretor eleito por seus professores, alunos e servidores na formação de lista tríplice homologada pelo Governador.

No âmbito dos Institutos Acadêmicos e dos Câmpus são considerados órgãos colegiados da UEG:

- i) o Colegiado de Coordenadores de Cursos – há um coordenador para cada curso da universidade, independentemente, de quantos são ofertados: o curso de Pedagogia, por exemplo, é ofertado em 17 locais diferentes – que tem poder deliberativo e consultivo em assuntos de ensino, pesquisa, extensão e comunitários em cada instituto e é composto pelos coordenadores dos cursos que o integram;
- ii) o Colegiado de Curso é órgão deliberativo da Coordenação de Curso responsável pela organização do trabalho pedagógico, ou seja, qualidade de ensino, aprendizagem e avaliação de acordo com o Projeto de Curso- PPC e correspondentes linhas de pesquisa e extensão, além de ser também instância recursal;
- iii) a Congregação de Câmpus órgão responsável pelas decisões acadêmicas do Câmpus e que é regulamentada por Regimento Interno. Os oito Câmpus, em posições estratégicas do estado e geridos por coordenadores (docentes efetivos, eleitos em lista tríplice pelos docentes, discentes e técnicos-administrativos vinculados àquele Câmpus, e nomeados pelo Governador), são polos de conhecimento e têm como função garantir espaço de formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento e ainda a verticalização do conhecimento pelos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* e similares. As Unidades Universitárias são polos que permitem a interiorização do ensino superior do estado e são responsáveis pela execução das ações didático-pedagógicas e científicas dos cursos, e tem sua gestão exercida por um coordenador que seja docente de carreira da UEG, eleito pela sua comunidade acadêmica em lista tríplice com nomeação pelo Governador. As unidades que tenham mais de cinco cursos, contando com Programas de Pós-

graduação *Stricto Sensu*, terão um Assessor Pedagógico que auxiliará o Coordenador Local. As decisões específicas de cada unidade serão debatidas na Congregação de seu respectivo Câmpus na busca por solucionar as demandas da região (GOIÁS, 2020a).

Diante da conjuntura trazida pela Reforma Administrativa é preciso pontuar o quanto as contradições da proposta intervêm de forma contundente na estruturação administrativa e pedagógica dos cursos, bem como no trabalho dos docentes e gestores da instituição. Antes dessa reforma, cada Câmpus possuía um Diretor que recebia uma gratificação pela função – que fora cortada, praticamente, pela metade – e possuía autonomia de gestão administrativa e pedagógica. Não se destaca somente a questão salarial porque a autonomia das UnU fica com os Coordenadores dos oito Câmpus, ao ponto de um Coordenador de Unidade depender da Coordenação de Câmpus até mesmo para a emissão de um simples ofício para tratativas importantes em seus municípios. É a restrição do poder de gestão para precarizar a universidade pela concepção neoliberal de privatização da educação em forma de ataque às instituições de Educação Superior públicas, visto estas serem representativas da luta proletária contra as forças dominantes.

Outra marca dessa nefasta política neoliberal, materializada na Reforma Administrativa da UEG, é o fato de que há Coordenadores Setoriais para gerir os cursos de graduação nos Câmpus e UnU que trabalham sem remuneração e são subordinados a um Coordenador Central responsável, no caso de Pedagogia, por exemplo, por 17 cursos em toda a universidade. Anteriormente, cada curso de cada Câmpus possuía um Coordenador de Curso que recebia gratificação pela função e era auxiliado por duas Coordenações Adjuntas, uma de Estágio e uma de Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, havia também Coordenadores Adjuntos de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, e de Pesquisa e Pós-graduação que, entre outras atribuições, eram responsáveis por orientar, motivar e acompanhar os projetos desenvolvidos pelos docentes locais, auxiliando acadêmicos e a gestão do Câmpus.

As atividades acrescidas à função do Coordenador da UnU e do Coordenador Local de curso, pela eliminação de “excessos” de cargos e funções, acarretam a intensificação de seu trabalho e a perda de identidade profissional, retirando a autonomia e desencadeando a frustração e o desânimo no desenvolvimento de atividades que dependem de outras instâncias para serem executadas. Sem contar que a assumência de disciplinas pelos poucos docentes

efetivos que restaram após a demissão em massa de 700 professores e 790 técnicos-administrativos que estavam há muitos anos em regime de contratação temporária prolongada⁸⁴.

Essas demissões foram compulsórias em atendimento a uma liminar judicial por uma ação impetrada pelo Ministério Público do Estado de Goiás que, desde 2014, questionava a UEG quanto a seus perpétuos temporários. Após cinco anos, houve avanços no processo e, por decisão em segunda instância, todos os contratos temporários deveriam ser rescindidos e concursos públicos realizados para pelo menos 33% dos professores e 20% dos técnicos administrativos temporários. Com a suspensão de novos concursos públicos em Goiás pela Secretaria de Estado da Administração-SEAD – em obediência ao Decreto nº 9.739, de 29 de março de 2019 (BRASIL, 2019a) que estabelece medidas de eficiência à administração pública e estabelece normas sobre a realização de concursos públicos – a UEG só seria capaz de regular sua situação após 2020.

Com a ciência do governo do estado no que diz respeito ao questionamento do Ministério Público, ainda em 2014, sobre a perpetuação de contratos temporários, a UEG pretendia ser atendida em suas reivindicações por concursos públicos para docentes e técnicos-administrativos que fossem substituindo, paulatinamente, os que trabalhavam por tempo determinado na instituição. Isso teria evitado todos os transtornos administrativos, pedagógicos e humanos de uma instituição que ficou sem capital intelectual e foi obrigada a demitir servidores que, de um dia para o outro, ficaram desempregados em um momento de crise de empregos no país como um todo.

A questão central das manobras do governo para não realizar concursos públicos, nem mesmo quando a pauta não era mais somente da UEG, justifica-se pela diminuição cada vez maior do Estado neoliberal em responsabilizar-se pelos serviços públicos para que aumente a atuação do setor privado nas áreas em que os serviços são essenciais para atender a toda a população, como por exemplo, a educação pública. Chauí (2003, p. 6) pontua que

a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

⁸⁴ Foram demitidos da UEG, em junho de 2019, em atendimento à determinação judicial do Tribunal de Contas do Estado (TCE), 190 professores. Em 30 de novembro, a mesma decisão terminou de ser cumprida, quando todos os servidores administrativos e professores contratados temporariamente foram demitidos devido à irregularidade de contratos vencidos há mais de 2 anos. Nessa ocasião, foram desligados da UEG cerca de 1.490 servidores, 700 professores e 790 técnicos administrativos (SILVA; SILVA, 2020).

Isso porque o neoliberalismo é entendido como um conjunto de fundamentos econômicos e políticos que só podem se sustentar com a participação mínima do Estado na economia, o que provocou, a partir da década de 1990, a implantação de projetos financiados pelos organismos internacionais e multilaterais, cujos pressupostos eram as políticas de investimento cada vez menor em setores que sustentam a sociedade, como saúde e educação. Com essas políticas, um dos princípios é a diminuição de investimentos governamentais nesses setores para que a população recorra tanto aos hospitais particulares quanto à indústria dos planos de saúde e, também procure por escolas e universidades privadas, visto as existentes estarem sucateadas propositalmente.

É o desinvestimento do Estado na infraestrutura das instituições públicas de Educação Superior federais e estaduais, bem nos concursos públicos e na carreira e remuneração dos docentes. Com estratégias tais quais a autorização de abertura de faculdades e cursos on-line, desencadeia-se a contratação de tutores de educação a distância que são remunerados abaixo do que recebe um professor de graduação presencial. Inclusive, essa foi uma solução proposta por Ivano Devilla em uma entrevista assim que entregou sua carta de renúncia ao cargo de reitor interino, ao afirmar que “[...] trabalhamos com a hipótese de fechamento de campus. Nossa ideia é otimizar os cursos trabalhando com Ensino a Distância e Semipresencial”⁸⁵. São os reflexos da política neoliberal diretamente na Educação Superior Pública, cujos discursos como esse de Devilla serem banalizados e naturalizados como a única saída para os cursos de graduação públicos e gratuitos.

A partir da ascensão de Temer ao poder em 2016 e da imposição do Banco Mundial de redução de despesas com a Educação Superior, o neoliberalismo se fortaleceu no país. Assim, com o ajuste fiscal premeditado para o sucateamento da segurança, da saúde e da educação, priorizando-se os interesses do mercado e não das demandas da população, as universidades públicas enfrentam, desde então, a falta de recursos para o custeio de serviços essenciais ao funcionamento das atividades meio e fim.

Reflexo de todo esse processo, deu-se início à Reforma Administrativa da UEG que, no que tange ao regime didático-pedagógico e científico, o Estatuto (GOIÁS, 2020a) estabelece que o ensino é ministrado mediante desenvolvimento de cursos e demais atividades didáticas curriculares e extracurriculares vinculados aos Institutos Acadêmicos, compreendendo cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão e outros instituídos na legislação, cujas condições de ingresso serão estabelecidas em Resoluções e deliberações dos Conselhos Superiores,

⁸⁵Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/ex-reitor-da-ueg-fala-sobre-crise-na-instituicao-211351/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

Regimento Geral da UEG e legislação vigente (GOIÁS, 2020a). Outra questão importante que o Estatuto traz é quanto à criação de novos cursos de graduação que será deliberada pelo Conselho Universitário e efetivada somente se atendidas as exigências do Regimento Geral (UEG, 2014a) que deverá ser atualizado no prazo de 120 dias da publicação do Estatuto⁸⁶.

A oferta de vagas nos cursos existentes se dá por meio de processo seletivo, vestibular, e será deliberada pelo CsU, desde que seja comprovada a atuação direta de docentes e servidores administrativos efetivos suficientes (75%) da carga horária de atividades de ensino, pesquisa e extensão; bem como parecer positivo do diretor do Instituto Acadêmico do curso com a demonstração da pertinência de novas vagas naquele curso, considerando, entre outros os critérios de avaliações externas, pela nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e também Conceito Preliminar de Curso – CPC.

O Estatuto esclarece que o CsU “[...] não poderá negar, sem justa causa, a abertura de vagas em cursos em vigor que demonstrem capacidade financeira e técnico-operacional de servidores e docentes efetivos para ministrá-los” (GOIÁS, 2020a, p. 27). Contudo, torna-se difícil manter o quadro docente efetivo em uma universidade que sucateia, intensifica e precariza o trabalho docente com o congelamento de salários, com um plano de carreira estagnado que obriga um docente com título de mestre ou doutor a continuar na classe anterior por falta de vagas e não recebendo de acordo com a titulação que possui. A evasão docente da UEG acontece por esses motivos, mas também por conta da sobrecarga de trabalho sem a perspectiva de uma remuneração condizente, ao menos com a titulação e, da mesma forma sem vislumbrar a “permissão” do governo para o acesso à dedicação exclusiva que, transformada em regime de trabalho, denomina-se Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e Pesquisa – RTIDP. Com um Plano de Carreira precário e a omissão do governo em rever tal plano, o professor se vê obrigado a ter mais de um emprego, adoecendo e se afastando do trabalho por exaustão física e psicológica.

A situação se complexificou tanto com a reestruturação da UEG – e a consequente demissão intempestiva de 700 docentes temporários, como já mencionamos – que algumas turmas do curso de Pedagogia, que ingressaram por meio do Processo Seletivo 2020/1 ocorrido no final de 2019, tiveram que iniciar as aulas do primeiro semestre de 2020 com 80% de suas disciplinas ofertadas na modalidade a distância, como pode ser visto no Quadro 17.

⁸⁶ Até a conclusão e revisão final desse texto em 20 de novembro de 2022, ainda constava no sítio eletrônico da UEG (www.ueg.br) o Regimento Geral de 2014.

Quadro 17– Disciplinas ofertadas no 1º período do Curso de Pedagogia da UEG em 2020/1

Disciplinas	Modalidade de oferta
Educação e Mídias	Presencial
História da Educação	EAD de acordo com a Resolução CsU nº 963, de 27/01/2020
Linguagem, Tecnologias e Produção Textual	EAD de acordo com a Resolução CsU nº 963, de 27/01/2020
Metodologia Científica	EAD de acordo com a Resolução CsU nº 963, de 27/01/2020
Sociologia da Educação	EAD de acordo com a Resolução CsU nº 963, de 27/01/2020

Fonte: Silva e Silva (2020, p. 304).

No Quadro 17, percebemos que a modalidade de oferta de disciplinas a distância foi adotada para 4 de um total de 5 disciplinas que são ofertadas para o primeiro semestre do curso de Pedagogia. Para sustentar essas disciplinas em EaD, assim como outras de demais cursos da UEG que ficaram sem professores, a universidade lançou, de novembro de 2019 a março de 2020, seis editais com o objetivo de

[...] selecionar bolsistas para atuar na educação à distância, cujas bolsas representam um investimento da UEG, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, para a expansão dos cursos à distância, quais sejam:

- i) **Edital nº 006/2019** – Processo seletivo simplificado – UEG/CEAR/UAB para professor formador para os cursos na modalidade à distância - (bolsista Capes - formador);
- ii) **Edital nº 007/2019** – Processo seletivo simplificado – UEG/CEAR/UAB para coordenador de tutoria e equipe multidisciplinar para os cursos na modalidade a distância - (bolsista capes - formador);
- iii) **Edital nº 008/2019** – Processo seletivo simplificado – UEG/CEAR/UAB para coordenador para os cursos na modalidade à distância (bolsista Capes coordenador);
- iv) **Edital Nº 009/2019** – CEAR/UEG - Seleção de tutores para provimento de vagas para os cursos bacharelado em administração pública e de licenciatura em pedagogia, história, computação e ciências biológicas na modalidade à distância - UAB/UEG;
- v) **Edital nº 1/2020** abre inscrições para o Processo Seletivo Simplificado de Professor Formador – Colaborador Interno/Externo (bolsista Capes - Formador) em caráter temporário;
- vi) **Edital nº 04/2020** – Processo seletivo com a finalidade de selecionar alunos da UEG que já possuam graduação concluída para atuar como tutores para atendimento online e acompanhamento das disciplinas na modalidade a distância oferecida para os cursos regulares da UEG por meio do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR (SILVA; SILVA, 2020, p. 305. Grifos nossos).

Diante disso, é perceptível a desvalorização acentuada da profissão e da profissionalização docente, com desinvestimentos na universidade e na carreira e a precarização do trabalho com constantes seleções de professores temporários, bolsistas para atuação como tutores da EaD e alunos recém-formados para atuarem na graduação de uma universidade. É a completa banalização da graduação, da profissão e do trabalho docente em uma universidade

pública, cujos profissionais – que acumulam cargos e funções devido à carência de servidores ocasionada pela Reforma Administrativa de 2020 – responsabilizam-se pela qualidade da formação de seus alunos e sua profissionalização.

Nesse cenário de mudanças, no microcosmo da Universidade Estadual de Goiás, não se pode desconsiderar o que acontece em âmbito nacional com a Educação Superior pública e, em especial, com os cursos de formação de professores que estão sob a égide de um projeto neotecnista (FREITAS L. C., 1992; KUENZER, 1999; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; CURADO SILVA, 2008) de educação que se manifesta nas políticas públicas de formação de professores como a LDB, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 com algumas alterações pela Resolução nº 2/2002⁸⁷, a BNC-Formação, entre tantas outras resoluções, diretrizes e pareceres que tem causado o retrocesso em tantas conquistas no campo da educação e da formação de professores. Da mesma forma, há retrocessos no que tange à carreira, tanto de professores da Educação Básica quanto da Superior, em âmbito nacional, estadual, distrital e municipal. Assim, conheçamos a carreira dos docentes da UEG na próxima seção.

3.3 Mais dois dedos de prosa: a carreira e a profissionalização docente na UEG

Para iniciarmos a prosa sobre a carreira docente, relembremos como Bollmann (2010) a entende: um mecanismo de estímulo à formação, condições de trabalho, melhor remuneração e valorização dos professores; e como Chaves (2010) a define: um instrumento jurídico que garante, aos docentes das universidades públicas, por exemplo, condições institucionais de trabalho e capacitação, configurando-se como recurso para a realização profissional, crescimento e desenvolvimento profissional.

Destarte, compreendemos que a carreira do docente universitário de instituições públicas de ensino se diferencia da carreira de professores da Educação Básica e, principalmente, de outras profissões pela natureza e especificidades do trabalho na universidade que pressupõe diversidade de atividades ao longo da vida profissional, posto a atuação no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para a compreensão dessa diferença, tomamos como base as definições de Bollmann (2010) e Chaves (2010) e o que Martins (2001) conceitua sobre carreira: vinculada à trajetória profissional que progride verticalmente e aumenta a remuneração e o status da profissão, com estabilidade ocupacional e exercício de mesmas atividades do início

⁸⁷Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 7 jan. 2019.

à aposentadoria, elementos estes que não estão presentes na carreira docente, em outras tantas da iniciativa privada ou de profissionais liberais, por exemplo.

Na Universidade Estadual de Goiás, a carreira docente é regulamentada pela Lei nº 13.842/ 2001 que institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás; e pela Lei nº 14.042/2001 que Institui o Quadro da Carreira dos Docentes de Ensino Superior e do Pessoal Técnico-Administrativo da Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG e dá outras providências. Essas legislações possuem redações alteradas/complementadas pelas Leis nº 14.280/2002; nº 14.535/2003; nº 14.636/2003; nº 15.539/2006; nº 18.078/2013 e nº 18.572/2014.

O Art. 2º da Lei nº 13.842/ 2001 que institui o Plano de Carreira determina que as atividades do magistério do ensino superior são “[...] as pertinentes à pesquisa, ao ensino e à extensão que, indissociáveis, visem à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; as inerentes aos cargos de direção e secretariado, além de outras determinadas na legislação vigente”. Dessa forma, o trabalho do docente universitário é intelectual, mas possui elementos que o destaca das demais profissões, pois pressupõe atividades que o coloca em instâncias distintas do espaço tempo da universidade, mas que se constituem em complementariedade, com ações diversas e relações com os pares, os discentes, o corpo técnico-administrativo e a comunidade externa.

O ingresso na carreira docente da Universidade Estadual de Goiás, assim como em outras instituições públicas de Educação Superior, dá-se pela realização de concurso público de provas e títulos para o cargo de Docente de Ensino Superior – DES, cujas classes são definidas conforme a titulação acadêmica do professor, a saber,

- I - DES I: docente portador de título de Graduação em nível superior;
- II - DES II: docente portador de título de Especialista, nos termos previstos na legislação específica;
- III - DES III: docente portador do título de Mestre, obtido em curso credenciado;
- IV - DES IV: docente portador de título de Doutor, obtido em curso credenciado, e, no caso de ser estrangeiro, revalidado por instituição competente, na forma da lei;
- V - DES V: docente portador de título por Pós-Doutoramento ou Livre Docência. (GOIÁS, 2001a, Art. 7º, § 1º).

De acordo com a Lei nº 14.042/2001, em seu Anexo I, cuja alteração se deu pela Lei nº 18.078/2013, há um limite de admissão de docentes concursados, cujo quantitativo de cargos está definido pelas classes existentes e os números expostos no Quadro 18.

Quadro 18 – Quantitativos de cargos de acordo com as classes

Cargos	Quantitativos
Docente de Ensino Superior Graduado – DES I	0
Docente de Ensino Superior Especialista – DES II	360
Docente de Ensino Superior Mestre – DES III	610
Docente de Ensino Superior Doutor – DES IV	386
Docente de Ensino Superior Pós-Doutor – DES V	100
Total	1.456

Fonte: Goiás (2001b, Anexo I) com adaptações da autora (2022).

Por conta desse quantitativo e disposição de vagas por classes, definido em 2001, e, considerando que novos cursos foram criados na UEG após essa data, há constantes reivindicações dos docentes para que a lei seja alterada. A última movimentação coletiva da categoria em prol dessa alteração, materializa-se em uma minuta de lei elaborada por um Grupo de Trabalho composto por docentes filiados à Associação dos docentes da UEG – ADUEG⁸⁸, Sessão Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. A proposta foi apresentada e aprovada na 138ª Sessão Plenária do Conselho Universitário da UEG, cuja Resolução CsU nº 1059, de 24 de agosto de 2022, encaminha ao governador do estado para a alteração das leis que versam sobre o Plano de Carreira e Vencimentos.

Não há como negar a demanda represada ao longo dos anos por docentes efetivos na UEG, ainda mais após o déficit provocado pelas Ações Civis Públicas que determinaram, para além da demissão, em 2019, de 790 professores em regime de contratação temporária – conforme já explanado – a realização de concurso público, de forma escalonada para a vacância e o atendimento a dispositivos constitucionais de acesso a cargos públicos. Enquanto o concurso não se efetiva, a universidade conta com 269 docentes temporários que, juntamente com os efetivos, estão lecionando e se desdobrando para cobrir a falta de 500 professores demitidos. Esses números, por si só, justificavam a realização de concurso público em caráter de urgência na UEG; contudo, nesse mesmo ano, pelo Decreto nº 9.739/2019 os concursos públicos no país foram paralisados e, os que precisassem acontecer, deveriam ser analisados pelo Ministério da

⁸⁸A associação passou por um período de pouca ou quase nenhuma atuação, perdeu filiados e, conseqüentemente, recursos e o prestígio junto à categoria. Desde novembro de 2019, tem se aproximado dos docentes e se tornado mais combativa contra o desmonte da instituição que está claro diante das ações do governo estadual. Assim, a ADUEG continuará pressionando os deputados estaduais por mais recursos à universidade e para a concessão dos reajustes, progressões e acesso ao regime de Dedicção Exclusiva. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/sob-nova-gestao-adueg-volta-a-base-sindical-do-andes-sN-e-retoma-atividades-de-luta1>. Acesso em: 15 set. 2022.

Economia, com reflexo nos estados, Distrito Federal e municípios. Assim, os concursos da área da educação foram os primeiros a serem suspensos para serem permitidos somente quando houvesse a determinação da autoridade máxima do país.

Ao ser aprovado no concurso para Docente de Ensino Superior da UEG e entrar em exercício, o docente é submetido a um dos seguintes regimes de trabalho, em conformidade com o Anexo I da Lei nº 13.842/ 2001, quais sejam: i) Regime de Tempo Integral de Dedicção à docência e à Pesquisa (RTIDP) – anteriormente, definido como gratificação e denominado de dedicação exclusiva – com Jornada de Trabalho de 40 horas semanais. Nesse regime, o vencimento do docente é calculado aplicando-se o índice de 50% em relação ao vencimento do regime de tempo integral, para cada combinação classe/nível da carreira (Art. 24, § 2º); ii) Regime de Tempo Integral (RTI) e Jornada de Trabalho de 40 horas semanais; iii) Regime de Tempo Parcial (RTP – 30h) e Jornada de Trabalho de 30 horas semanais; iv) Regime de Tempo Parcial (RTP – 20h) com Jornada de Trabalho de 20 horas semanais; e v) Regime de Tempo Parcial (RTP – 10h) e Jornada de Trabalho 10 horas semanais.

Esse último regime, pela minuta de lei proposta, deve ser excluído, o que nos permite afirmar que essa carga horária inviabiliza o trabalho docente em acordo com o que se espera de uma universidade pública, ou seja, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, transformando o professor em profissional horista que só se dedica ao ensino. Além disso, em comparação com as universidades e institutos federais que só admitem docentes em regime de dedicação exclusiva, a UEG precisa avançar por ainda admitir RTP de 10, 20 e 30 horas, e RTI de 40 horas semanais e, para além disso, não conceder o RTIDP a todos que o querem para se dedicar somente à universidade. Esse regime de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa deveria ser a exigência de ingresso do professor efetivo na UEG e não ser concedido por meio de edital interno que se submete ao orçamento existente ou não do governo do estado, mostrando que o investimento na Educação Superior pública estadual se mantém apenas na legislação porque ainda é considerado como gasto.

O Art. 5º da Lei nº 13.842/ 2001 esclarece que a carreira é única para os docentes e se constitui por classes e níveis, com o entendimento de que “[...] classe é a divisão da estrutura da carreira que, fundamentada na titulação acadêmica, agrupa atribuições, responsabilidades, qualificação profissional e experiência; [e] níveis são as subdivisões de uma mesma classe”. Esse Art. é complementado pelo Art. 6º que reforça a carreira única e trata das estruturas das classes e níveis:

- I - Docente de Ensino Superior Graduado (DES I) - níveis 1 e 2;
- II - Docente de Ensino Superior Especialista (DES II) - níveis 1 e 2;
- III - Docente de Ensino Superior Mestre (DES III) - níveis 1, 2 e 3;

- IV - Docente de Ensino Superior Doutor (DES IV) - níveis 1, 2 e 3;
- V - Docente de Ensino Superior Pós-Doutor (DES V) – níveis 1, 2 e 3.
- Redação dada pela Lei nº 18.078, de 16-07-2013. (GOIÁS, 2001a, Art. 6º).

Na minuta de lei aprovada pela Resolução CsU nº 1059/2022, foi proposta – além da extinção, nas Leis nº 13.842/2001 e nº 14.042/2001, da classe Graduado, visto já ter sido abolida desde 2013; a substituição de “Fundação Universidade Estadual de Goiás” por “Universidade Estadual de Goiás”, e FUEG por UEG (UEG, 2022, p. 6) – a alteração do Art. 3º da Lei 14.042/2001, o mesmo que o Art. 6º acima, que ficaria com a seguinte redação:

Art. 3º A carreira única para os docentes do magistério do ensino superior da Universidade Estadual de Goiás - UEG, constituída de 2262 (dois mil, duzentos e sessenta e dois) cargos públicos de Docente do Ensino Superior, é estruturada nas seguintes classes e níveis:

- I - Docente de Ensino Superior Auxiliar (DES I) - níveis 1, 2, 3 e 4;
- II - Docente de Ensino Superior Assistente (DES II) - níveis 1, 2, 3, 4 e 5;
- III - Docente de Ensino Superior Adjunto (DES III) - níveis 1, 2, 3, 4, 5 e 6;
- IV - Docente de Ensino Superior Titular (DES IV) - nível único. (UEG, 2022, p. 6)

Dessa forma, o DES I seria a denominação para o docente especialista, chamado de Auxiliar; o DES II, o docente Assistente com o título de Mestre; o Adjunto, DES III, com título de Doutor; e o DES IV seria o professor Titular Pós-Doutor. Essa proposta se fundamenta no Art. 207 da Constituição Federal, ao estabelecer a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão com a atuação de um docente universitário pesquisador vinculada à pós-graduação; nos títulos de mestre e doutor serem requisitos de editais de fomento à pesquisa; na admissão de docentes nos concursos públicos das universidades federais somente com o título de doutor. Apesar da exigência dessa admissão, há a excepcionalidade prevista no Art. 8º, § 3º de possível admissão de mestres, especialistas ou graduados “[...] quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior” (BRASIL, 2012c, p. 4).

Quanto à promoção na carreira, inclusive do docente em estágio probatório, acontece entre as classes com a comprovação da titulação correspondente e com possibilidade de ocorrer uma vez a cada exercício, considerando a disponibilidade financeira e orçamentária do governo de Goiás. A promoção entre os níveis de cada classe se dá por merecimento com a comprovação de desempenho a cada dois anos e, por antiguidade, a cada quatro anos (GOIÁS, 2001a, Art. 8º). Para a efetivação de tais promoções, estão previstos, nos parágrafos desse Art. 8º, que

§ 1º Na contagem do tempo para as promoções, entre níveis, previstas no caput deste artigo e inciso II, serão resguardados os direitos adquiridos pelos docentes

concurados, em relação ao tempo de serviço prestado anteriormente à criação da UEG.

§ 2º - A avaliação de desempenho, prevista neste artigo, será feita pela UEG, mediante critérios e procedimentos definidos pelo Conselho Universitário (CsU).

§ 3º As promoções na carreira terão como teto o nível 3 (três) da classe DES V.
- Redação dada pela Lei nº 18.078, de 16-07-2013.

De acordo com os itens 2 e 3 do Anexo I da Lei nº 13.842/ 2001, cuja redação foi alterada também pela Lei nº 18.078/2013, os índices incidentes sobre a remuneração quando da promoção entre classes e níveis são os seguintes:

[...]

2.1 - 10% (dez por cento) de um nível para outro (entre níveis);

2.2 - 30% (trinta por cento) da classe DES I para DES II;

2.3 - 30% (trinta por cento) da classe DES II para DES III;

2.4 - 30% (trinta por cento) da classe DES III para DES IV;

2.5 - 20% (vinte por cento) da classe DES IV para DES V;

3. Os índices fixados nos itens 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 são aplicados sobre o último nível da classe imediatamente inferior (entre classes). (GOIÁS, 2001a, Anexo I).

Por outro lado, com a proposta de minuta de lei, os índices seriam “[...] I - 10% (dez por cento) de um nível para outro dentro de uma mesma classe; e II - 10% (dez por cento) do último nível de uma classe para o primeiro da classe subsequente (entre classes) [...]” (UEG, 2022, p. 5).

A mudança de classe pressupõe, inicialmente, a qualificação dos docentes que o Art. 26 define como capacitação a realização de cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, bem como atividades de pós-doutoramento. O Art. 27 estabelece

um programa de capacitação, que garanta aos docentes da carreira do magistério superior:

I – direito de participar do programa de capacitação;

II – manutenção de todas as vantagens e benefícios da carreira, durante o período de afastamento para realização de curso de pós-graduação.

- Redação dada pela Lei nº 18.078, de 16-07-2013. (GOIÁS, 2001a).

Já o Art. 28 determina que o tempo de afastamento para capacitação será regulamentado no Regimento Geral da UEG e em normas estabelecidas pelo Conselho Acadêmico – CsA que decidirá sobre

I - afastamento do docente;

II - termo de compromisso do docente com a instituição;

III - periodicidade para apresentação de relatório;

IV - composição do relatório;

V - carga horária e tempo de prestação de serviço na FUEG, quando de seu retorno, igual ao período do afastamento;

VI - percentual de professores a serem atendidos anualmente pelo programa. (GOIÁS, 2001a).

Esses três artigos citados (GOIÁS, 2001a) tratam da capacitação dos docentes, ao passo que a Resolução CsA nº 994, de 23 de novembro de 2016 (UEG, 2016), apresenta como qualificação. Os docentes não precisam de cursos de capacitação porque já são pessoas capacitadas e fazem ou participam de cursos de qualificação para estudarem, aprenderem e construir sua profissionalização em prol do ensino, da pesquisa, extensão e gestão na UEG. Com isso, essa resolução, no Art. 1º, aprova o Regulamento do Afastamento para Qualificação dos Docentes Integrantes da Carreira do Magistério Público Superior da Universidade Estadual de Goiás. Esse afastamento, mesmo seguindo todos os trâmites burocráticos, tais como definição dos Colegiados de Curso do número de vagas e indicar o docente a ser afastado; a autorização dos Colegiados aos quais o docente está vinculado; indicação de docentes em substituição ao que estará afastado etc., o reitor tem poder discricionário de aprovar ou não o afastamento do docente de suas atividades para se qualificar (UEG, 2016, Art., 4º).

O afastamento para a qualificação docente poderá ser parcial, quando o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – PPGSS for distante de seu local de lotação principal em até 500 quilômetros; e integral, caso o Programa tiver mais de 500 quilômetros de distância do local de lotação principal do docente (UEG, 2016, Art. 9º, incisos I e II). O Art. 11 complementa ao determinar que o período máximo de afastamento é de até dois anos para o mestrado e doutorado, e um ano para o pós-doutorado; e o Art. 12 explicita que o afastamento para o doutorado pode ser renovado por até dois anos; para o mestrado, mais um ano; e para o pós-doutorado, até seis meses. Contudo, o Art. 9º, §4º é enfático ao definir que

Em qualquer hipótese em que o docente contemplado com afastamento passar a não mais cumprir os requisitos do afastamento ou da modalidade em que ele foi enquadrado, sem que haja prévia solicitação do seu devido cancelamento ou alteração de modalidade, ficará obrigado a restituir à UEG o valor integral da remuneração recebida, atualizado monetariamente, sem prejuízo de outras sanções legais, respeitadas as garantias constitucionais do contraditório e ampla defesa, que serão oportunizadas mediante a abertura de Processo Administrativo, na forma da lei.

O que mais tem prejudicado os docentes em seu direito de afastamento para qualificação, legitimados pela Lei nº 13.842/ 2001 e Resolução CsA nº 994/2016, é justamente o Art. 9 da referida Resolução no que diz respeito aos 500 quilômetros de distância do PPGSS. Quando o docente é aprovado em um Programa com distância de sua lotação menor do que o anunciado, o afastamento é parcial e, com isso, é preciso conciliar o trabalho na qualificação e o trabalho na universidade o que intensifica o trabalho desse docente, desvaloriza sua profissão e precariza sua formação.

Com isso, lembremos a teoria marxiana: o professor não produz para si e sim para o capital, uma vez que essa não é apenas produção de conhecimento, e sim de mais-valia, considerando que, ao obter a titulação, o docente pode permanecer por tempo indeterminado na classe em que estava sem a perspectiva de mudança, cuja desvalorização é intelectual e também financeira. Isso porque o profissional não deixará de pesquisar, ensinar ou realizar atividades de extensão e gestão condizentes com os conhecimentos construídos no *stricto sensu*; portanto, a UEG usufrui da titulação do docente sem por ela pagar: claramente a expropriação do trabalho docente.

Essa é uma das contradições da UEG que precisa dos docentes mestres e, principalmente doutores, mas possui a maior quantidade de vagas para especialistas em todos os concursos e a oferta de vagas somente para especialistas nos três últimos editais de 2022. Uma universidade pública está sustentada em princípios legais da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e não há como cumprir tal determinação quando não se prioriza a titulação de mestres e doutores, cuja formação para a pesquisa desencadeia a melhoria do ensino e da extensão, bem como das atividades de gestão. Essa falta de prioridade não está somente no ingresso na carreira da UEG, mas também na profissionalização de seus docentes e, um dos motivos, é o quantitativo de cargos por classe, evidenciado no Quadro 18, que mostra a quantidade geral de 1.456 vagas desde 2001 e que, até 2013, quando da alteração dada pela Lei nº 18.078/2013, ainda havia 30 para docentes graduados.

Destarte, não há como os professores mudarem de classe por falta de vagas e, assim, permanecem na classe em que estão, mesmo com titulação condizente para a mudança, até a legislação ser alterada. A Lei nº 13.841/2001, Art. 14, abre possibilidades de aumentar as vagas quando determina que estas ocorrerão pela “I - ampliação do quadro de lotação; II - exoneração; III - aposentadoria; IV - demissão; V – morte”. É também com base no item I desse artigo que o grupo de trabalho da ADUEG propôs a alteração da lei e o CsU aprovou seu encaminhamento ao governo.

Diante do exposto, torna-se importante também conheçamos o histórico dos concursos públicos realizados para o provimento de vagas na Carreira do Magistério Superior da instituição. O primeiro concurso público para docentes da UEG aconteceu somente cinco anos depois de sua criação, isto é, em 2004, segundo Abreu Júnior (2017). O autor também aponta um dos motivos da demora na realização de concurso público para a constituição legal da Universidade Estadual de Goiás: a reforma do Estado proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que, além de sobrestar concursos públicos no Brasil, impôs

[...] a flexibilização do estatuto da estabilidade dos servidores públicos de forma a aproximar os mercados de trabalho público e privado. [...] A Reforma Administrativa do Estado em Goiás, implementada no início do governo de Marconi Perillo, em 1999, foi coordenada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que tinha como objetivo racionalizar a estrutura e o funcionamento do Estado. Além da extinção de secretarias, foram criadas autarquias e agências que absorveram as atividades de 20 secretarias, empresas e órgãos extintos. [...] [A] Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) [...] repercutiu negativamente na formação de quadros na UEG e atrasou a realização de concursos, que só foram realizados após o arquivamento da Reforma no que tangia às universidades públicas. Ainda assim, a realização de concursos para a UEG foi um foco de tensões entre a comunidade acadêmica e o governo. (p.182).

As reivindicações por concursos na UEG acontecem desde sua criação enquanto exigência dos professores efetivos das faculdades isoladas para a composição adequada do quadro docente. Contraditoriamente, havia muita pressão dos professores temporários aos políticos para que esse concurso não acontecesse, ainda mais considerando que a Lei nº 13.842/2001 corrobora com a contratação temporária de professores ao dispor no Art. 4º que o corpo docente da universidade é composto por um quadro permanente de docentes integrantes da carreira do magistério público superior estadual e, também, por um quadro temporário de professores substitutos e visitantes brasileiros ou estrangeiros. Apesar de essa legislação, em seu Art. 19, determinar que os contratos temporários não podem exceder a um ano, muitos se perpetuaram por vários anos, conforme já mencionamos, ao ponto de a situação ser judicializada com liminar para as rescisões de tais contratos.

Para o cumprimento da legislação de provimento de vagas das instituições públicas de ensino por meio de concurso público, o segundo certame para professores da UEG aconteceu em 2010, Edital nº 2, de 5 de março de 2010⁸⁹, com 475 vagas para o cargo de Docente de Ensino Superior, sendo 188 vagas para especialistas; 191 para mestres e 96 para doutores, com reserva de 5% para pessoas com deficiência. Uma vez que entre convocações de aprovados e de reserva técnica, até o ano de 2012, ingressaram na UEG 534 docentes: 54 doutores, 279 mestres e 201 especialistas⁹⁰.

Mais tensões entre a comunidade acadêmica e a reitoria da UEG se estabeleceram em 2013 pela reivindicação de concursos para docentes e técnicos administrativos – para diminuir a rotatividade de professores e qualificar a universidade como tal pelo aumento da porcentagem de docentes e técnicos concursados – bem como demandas de melhoria da infraestrutura, aumento do repasse da receita líquida do estado de 2% para 5%, entre outras solicitações. A partir dessas reivindicações, não atendidas quando negociadas com a reitoria e o governo, foi

⁸⁹ Disponível em: http://www.nucleodeselecao.ueg.br/detalhe_processos.asp. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹⁰ Disponível em: <https://historia.ufg.br/n/65068-ueg-abre-concurso-publico-para-contratacao-de-250-professores>. Acesso em: 25 out. 2022.

iniciada uma greve em 25 de abril de 2013, que só foi encerrada em 25 de julho do mesmo ano, com a assinatura de um Termo de Compromisso⁹¹ entre o reitor e a Comissão de Negociação do Movimento Mobiliza UEG⁹² para atendimento às exigências dos grevistas.

Destarte, uma das reivindicações, o concurso público para docentes, foi atendida com a publicação do Edital nº 1, de 09 de dezembro de 2013⁹³, para a realização do terceiro concurso público para professores da universidade e que fora concluído, definitivamente, em 2016 com a resolução das demandas de provas didáticas sub judice⁹⁴. Nesse concurso, foram ofertadas 250 vagas para docentes, sendo 150 vagas para professores especialistas, 50 para mestres e 50 para doutores. Para o quadro administrativo, o primeiro concurso público da UEG se deu pelo Edital nº 004, de 19 de dezembro de 2014⁹⁵, para o provimento de 500 vagas para Analista de Gestão Administrativa, nível superior em diversas áreas, e Assistente de Gestão Administrativa, nível médio, bem como formação de cadastro de reserva e destinação de 5% para pessoas com deficiência. O concurso foi realizado pela Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento – SEGPLAN e executado pela Fundação Universa.

O quarto concurso para docentes ocorreu em 2017, pelo Edital nº 1, de 13 de dezembro de 2017⁹⁶, com oferta de vagas, exclusivamente, para os recém-criados cursos de Direito e Medicina, com 25 e 14 vagas, respectivamente, destinadas somente a docentes especialistas, independente da titulação do candidato aprovado, com reserva de 5% de vagas às pessoas com deficiência, tanto para as imediatas quanto para o cadastro de reserva. Os referidos cursos foram homologados na 103ª Sessão Plenária do Conselho Universitário – CsU⁹⁷, em 28 de julho de 2017, com a criação do curso de Medicina na UEG Câmpus Itumbiara; e a criação dos cursos de Direito em Aparecida de Goiânia, Iporá, Morrinhos, Palmeira de Goiás, Pires do Rio, e

⁹¹Termo de Compromisso, Cláusula 3ª: “A UNIVERSIDADE empreenderá seus esforços para realização de concurso público para admissão de 250 (duzentos e cinquenta) professores e 500 (quinhentos) técnicos administrativos para o primeiro semestre de 2014”. Disponível em: <http://movimentomobilizaueg.blogspot.com/2013/05/>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹²O Movimento Mobiliza UEG consiste num movimento unificado de professores, estudantes e funcionários técnico-administrativos da Universidade Estadual de Goiás, espontâneo, independente, não institucionalizado, *não hierarquizado* e que adota como estratégia de atuação a ação direta. Seu objetivo é intervir no processo de construção da UEG com a finalidade de torná-la, de fato, uma universidade pública, gratuita, autônoma e democrática, capaz de cumprir o seu papel enquanto instituição de educação superior, produtora e socializadora de conhecimentos [...]. (Grifos dos redatores). Disponível em: http://movimentomobilizaueg.blogspot.com/p/blog-page_7187.html. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹³Disponível em: http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/168/Edital-Docente_UEG_2013-FINAL.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹⁴Disponível em: http://www.nucleodeselecao.ueg.br/detalhe_processos.asp. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹⁵Disponível em: https://www.escoladegoverno.go.gov.br/images/imagens_migradas/upload/arquivos/2014-12/edital_004-2014_ueg_0812.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹⁶Disponível em: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/232/Edital-Concurso%20Docente%20UEG%202017-3Retificacao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

⁹⁷Disponível em: <https://ueg.br/conselhossuperiores/referencia/7402>. Acesso em: 25 out. 2022.

Uruaçu. Além desses dois cursos, na mesma sessão, foram criados o Bacharelado em Educação Física na ESEFFEGO e em Itumbiara; Bacharelado em Agronomia em Posse; Sistemas de Informação em Trindade; uma turma noturna do Curso de Pedagogia no Câmpus CSEH; ampliação de 30 para 40 vagas para o Curso de Pedagogia de Quirinópolis; bem como foi aprovada a suspensão de oferta dos cursos de Licenciatura em Educação Física em Itumbiara e Superior de Tecnologia em Redes de Computadores em Trindade.

O quinto certame para docentes foi em 2018, Edital nº 01, de 09 de novembro de 2018⁹⁸, específico para o curso de Medicina Veterinária da UEG de São Luís de Montes Belos com oferta de seis vagas para mestres. Não foram reservadas vagas para pessoas com deficiência sob a justificativa de que havia apenas uma vaga para cada área do concurso, a saber, Clínica de Pequenos Animais; Cirurgia de Pequenos Animais; Clínica e Cirurgia de Pequenos Animais; Diagnóstico por Imagem e Obstetrícia Veterinária; Bioquímica e Patologia Veterinária; e Anestesiologia e Farmacologia Veterinária.

O 6º concurso para docentes está acontecendo em 2022, com três editais distintos⁹⁹, com vagas direcionadas para os cursos vinculados aos recém-criados Institutos Acadêmicos (GOIÁS, 2020b). O Edital nº 01, de 19 de julho de 2022, dispõe 72 vagas para docentes especialistas para cursos do Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas – IACT, reservados 5% às pessoas com deficiência. O Edital nº 02, de 19 de julho de 2022 oferta 94 vagas para cursos do Instituto Acadêmico de Saúde e Ciências Biológicas – IACSB, também para professores especialistas, mas sem reserva de vagas para pessoas com deficiência com a alegação de que, considerando as especificidades das funções e o número de vagas para cada área que não atinge o número suficiente para o enquadramento mínimo na legislação vigente para tal público. Já o Edital nº 03, de 19 de julho de 2022, oferece 38 vagas para especialistas que atuarão nos cursos do Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade – IACAS com reserva de 5% dessas vagas para pessoas com deficiência.

Embora também haja grande carência de docentes para os cursos de licenciatura da UEG, o edital para o provimento dessas vagas não foi publicado até o momento de conclusão e revisão dessa tese. É primordial o concurso público para docentes na UEG, tendo em vista as constantes aberturas de Processo Seletivo Simplificado – PSS¹⁰⁰ para professor de apoio

⁹⁸Disponível em:

[http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/246/Edital_Concurso_Docente_UEG_2018_SLMBelos%20-%203%20Retificacao%20\(banca%20e%20sorteio\).pdf](http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/246/Edital_Concurso_Docente_UEG_2018_SLMBelos%20-%203%20Retificacao%20(banca%20e%20sorteio).pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

⁹⁹http://www.nucleodeselecao.ueg.br/processos_t.asp?ct=1. Acesso em: 25 out. 2022.

¹⁰⁰Informações desde 2019 disponíveis em: http://www.nucleodeselecao.ueg.br/processos_t.asp?ct=1. Acesso em: 25 out. 2022.

(intérprete de LIBRAS; leitor/escrevente entre outros), com remuneração de até R\$ 2.185,20; e para professor substituto especialista, independentemente da titulação do candidato, com remuneração de até R\$ 2.856,50. Uma universidade que não prioriza concursos públicos para docentes e técnicos-administrativos e, quando abre um PSS, anuncia remunerações tão baixas não objetiva a legalidade de sua existência, o cumprimento de sua missão e, menos ainda, a qualidade da formação ofertada. Os docentes em regime de contrato temporário são horistas que ministram, em muitos casos, até cinco disciplinas por semestre para conseguir completar a carga horária que lhes permitam alcançar a remuneração proposta em edital.

A despeito de as licenciaturas não terem sido contempladas com concurso público em 2022, foi lançado o Edital nº 04, de 21 de julho de 2022¹⁰¹, que normatiza o segundo concurso para técnicos-administrativos da UEG. São ofertadas 159 vagas, sendo 106 para o cargo de Analista de Gestão Governamental, nível superior, e 53 para Assistente de Gestão Administrativa, nível médio, reservados 5% dessas vagas às pessoas com deficiência. E assim, caminha a UEG em um movimento de avanços e retrocessos, cujas contradições existem e persistem desde sua criação.

Um importante avanço na UEG, vinculado à carreira docente, é a profissionalização de seus professores no que tange ao espaço institucional. Para o início dessa prosa, retomamos Weber (2003) que entende a profissionalização docente como um processo de dimensão política e delimitado pelo Estado quanto às exigências de formação e exercício; bem como Shiroma e Evangelista (2003; 2010) para quem essa profissionalização é também política de Estado que contempla a formação inicial e continuada, concursos públicos, planos de carreira e vencimentos, além do desenvolvimento profissional e a identidade docente – políticas públicas que têm desqualificado e desvalorizado a formação e burocratizado o trabalho docente.

Assim, a profissionalização precisa ser entendida como um movimento amplo que é histórico, social, político e institucional, marcado pela constante luta dos professores para a valorização da profissão pela consequente melhoria da carreira com vistas às condições de trabalho e formação para a construção da identidade docente e de sua profissionalidade. Embora ainda exista, hoje, a problemática da quantidade necessária de vagas para mestres e doutores, a UEG proporcionou e proporciona qualificação em nível *stricto sensu* a seus docentes.

Até 2009, três Programas Interinstitucionais de Pós-Graduação *Stricto Sensu* destinados, preferencialmente, aos professores da universidade, a saber: i) Mestrado em

¹⁰¹Disponível em:

<http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/299/Retificacao%20de%20Edital%20Analista%20e%20Assistente%202022%20061022.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

Geografia, em parceria com a Universidade Federal de Goiás – UFG que conferiu o título a oito docentes; ii) Mestrado em História, em parceria com a Universidade de Brasília – UnB do qual participaram 14 professores da UEG; e iii) Mestrado em Educação, cuja parceria fora estabelecida com a Universidade de Havana, Cuba e que diplomaram 52 docentes da UEG (LIMONTA, 2009).

Em 2016, outro acordo de cooperação fora assinado entre a UEG e a UFG para a oferta de doutorado interinstitucional – Dinter a 15 professores da UEG que obtiveram o título pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Esse acordo fora iniciado em 2014 com as tratativas dos reitores Orlando Amaral da UFG e Haroldo Reimer da UEG para a publicação do edital de abertura do processo seletivo em 29/12/2014¹⁰² e as matrículas dos aprovados em 02/04/2015. Em ato solene de oficialização e assinatura do acordo de cooperação em 27/01/2016, a professora Mirza Seabra Toschi, Coordenadora Institucional do Dinter na UEG, celebrou o curso como um sonho realizado e uma grande vitória da educação¹⁰³.

Atualmente, a UEG conta com 17 Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu – PPGSS próprios, cuja qualificação pode se dar em nível de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado. Os editais são abertos para toda a sociedade e, com isso, muitos docentes da instituição já obtiveram títulos de mestres e doutores por esses Programas que atendem aos objetivos da UEG de

- [...] I - formar, graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e a cidadania, com contribuição ao desenvolvimento de Goiás e do Brasil;
- II - promover o desenvolvimento e a divulgação da ciência, da tecnologia, da reflexão e da cultura em suas várias formas;
- III - realizar e incentivar pesquisas necessárias para o desenvolvimento técnico-científico e a preservação do meio ambiente;
- IV - formar profissionais qualificados para o exercício da investigação científica e tecnológica nos diversos campos do saber, como atividades econômicas, políticas, socioculturais e artísticas;
- V - difundir conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, patrimônios comuns da humanidade e especificamente da vida do povo goiano e do cerrado;
- VI - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis e em todas as modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada de profissionais [...] (GOIÁS, 2020b, Art. 4º).

¹⁰²Edital disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/EDITAL_DINTER_2015.doc_UEG_versao_final.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

¹⁰³Informação disponível em: <https://www.ufg.br/n/85749-ueg-e-ufg-assinam-acordo-de-cooperacao-para-doutorado>. Acesso em: 12 out. 2022.

Os 17 PPGSS da UEG estão elencados no Quadro 19, com a indicação dos nomes dos Programas, do Nível dos cursos, onde são ofertados e a qual Instituto Acadêmico estão vinculados.

Quadro 19 – Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás em 2022

Programa	Nível	Localidade de oferta	Instituto
Ambiente e Sociedade	Mestrado Acadêmico	Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis	Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas
Ciências Aplicadas a Produtos para Saúde	Mestrado Acadêmico	Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET	Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas
Ciências Moleculares	Mestrado Acadêmico	Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET	Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas
Educação	Mestrado Acadêmico	Unidade de Inhumas	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Educação, Linguagem e Tecnologias	Mestrado Acadêmico	Unidade de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Engenharia Agrícola	Mestrado Acadêmico	Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade
Ensino de Ciências	Mestrado Profissional	Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Estudos Culturais, Memórias e Patrimônios	Mestrado Profissional	Câmpus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Geografia	Mestrado Acadêmico	Câmpus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Gestão, Educação e Tecnologia	Mestrado Acadêmico	Unidade de Luziânia	Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas
História	Mestrado Acadêmico	Câmpus Sudeste - Sede: Morrinhos	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Língua, Literatura e Interculturalidade	Mestrado Acadêmico	Câmpus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Produção Animal e Forragicultura	Mestrado Profissional	Câmpus Oeste - Sede: São Luís de Montes Belos	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade
Produção Vegetal	Mestrado Acadêmico	Unidade de Ipameri	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade
Química	Doutorado	Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET	Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas
Recursos Naturais do Cerrado (RENAC)	Doutorado / Mestrado Acadêmico	Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET	Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas
Territórios e Expressões Culturais no Cerrado	Mestrado Acadêmico	Unidade de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
Total geral de PPGSS: 17			

Fonte: Sítio eletrônico da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG¹⁰⁴ com adaptações da autora (2022).

¹⁰⁴https://www.ueg.br/prp/conteudo/21255_programas_de_pos_graduacao. Acesso em: 12 out. 2022.

Além da qualificação ofertada pelos cursos em nível Stricto Sensu da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PrP, a UEG criou para seus docentes – e os de outras instituições – possibilidade de profissionalização vinculada à Pró-reitoria de Graduação – PrG. O Programa de Formação Continuada *SABERES UEG* é um projeto elaborado e coordenado pela Coordenação de Programas e Projetos da Pró Reitoria de Graduação da universidade e teve seu lançamento em 28 de maio de 2020 com o convidado prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, da Universidade de Campinas – Unicamp, que fez uma conferência de título *O ser e o agir transformador na vida universitária*.

Esse Programa funciona no formato on-line com conferências-lives, transmitidas ao vivo pelo site da UEG TV¹⁰⁵ ou pelo canal da UEG no Youtube¹⁰⁶, sempre às 17h, mas que podem ser acessados novamente porque ficam disponíveis nos referidos locais de transmissão. Para as lives são convidados docentes da UEG ou de outras IES para discutir temas escolhidos pelos palestrantes ou sugeridos pela comunidade interna e externa. Com isso, quaisquer pessoas podem entrar no link “Participe do Saberes” do sítio eletrônico do Programa¹⁰⁷ e sugerir temas de interesse com o preenchimento de formulário específico. Desde sua criação, o *SABERES UEG* organizou a formação continuada em cinco temporadas, com um total de 62 palestras/lives até 2022.

Dessa forma, o Programa tem como finalidade a valorização do conhecimento e da formação humana por meio da ciência, destacando a importância da universidade com o desenvolvimento de atividades institucionais que acolhem e convidam a comunidade acadêmica para a realização de leitura, releitura e reflexão, com vistas ao avanço da crítica e apropriação do saber científico (UEG, s.d.). Para tanto, o Programa defende

[...] que uma universidade que quer estar aberta à diversidade e, também, promover a inclusão, deve ser, antes do que qualquer outra instituição, aquela que reconhece a necessidade de aprender. Por isso, a legitimidade de um programa de formação continuada é real quando a universidade assume que não basta a ela ser mestra. É preciso valorizar os saberes de cada um e cada uma que chega para participar (UEG/PrG, s.d.).

Para a criação do Programa, foi constituída uma equipe de docentes da UEG composta pelo professor Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, Coordenador de Programas e Projetos da PrG; prof. Dr. Luciano da Ressurreição Santos, Assessor de Programas e Projetos da PrG; Leandro Oliveira Silva, Assessor de Programas e Projetos da PrG; Juliana Cândida

¹⁰⁵ www.tv.ueg.br

¹⁰⁶ www.youtube.com/uegtv

¹⁰⁷ https://www.ueg.br/saberesueg/conteudo/22070_sugestao_de_temas

Vasconcellos Monteiro, Assessora de Programas e Projetos da PrG; e Prof. Dr. Marcelo Costa, da UEG TV. E assim, foram estipulados os seguintes objetivos:

- i) promover encontros de formação com docentes e servidores administrativos da Universidade Estadual de Goiás;
- ii) estabelecer uma ação de formação continuada para propiciar o diálogo institucional a partir de debates, leituras e discussões que contribuam com o aprofundamento de questões e reflexões relacionadas à formação e à educação de um modo geral;
- iii) promover abertura à diversidade, agindo em favor da inclusão, do diálogo entre os saberes e da formação humana;
- iv) construir novos ambientes e métodos de aprendizagem, em busca de práticas inovadoras e que colaborem com a cooperação institucional;
- v) desenvolver ações formativas, com abertura para diferentes posicionamentos e linguagens, propiciando discussões e reflexões que avancem para pensar a formação humana, o trabalho, a ciência, a educação e a política (UEG/PrG, s.d.).

O *layout* da plataforma do *SABERES UEG*, sediada no sítio eletrônico da instituição, conta com links de acesso que permitem ao usuário conhecer o Programa; ter acesso às *lives* que já foram realizadas; sugerir temáticas; fazer perguntas prévias sobre a conferência que será realizada; acessar sites de Educação Especial; realizar cursos de formação, tais como o Escrita Criativa, ministrado pelo prof. Ademir Luiz da Silva, docente da UFG; cursos ofertados pelo Conectar UEG¹⁰⁸ – um ambiente de Formação e Capacitação vinculado ao CEAR da UEG; bem como acessar cursos nas plataformas de outras IES (Eskada, Ideias, Cursos abertos UVPR, Lúmina, Poca, Avamec, USP, Fiocruz); acessar bibliotecas virtuais, a saber, Biblioteca Nacional Digital, Biblioteca Brasileira Mindlin, Biblioteca Digital do Patrimônio Iberoamericano, Biblioteca Digital Mundial, Biblioteca Nacional Digital de Portugal, Digital Public Library of America e Portal Domínio Público; acessar também museus e seus acervos virtuais: Museu de Arte de São Paulo – MASP, Museu Histórico Nacional, Museu Imperial, Instituto INHOTIM, Museu do Prado, Museu do Louvre, British Museum, Museum of Modern Art – Moma.

O *SABERES UEG* teve início na pandemia do Covid-19 e conseguiu manter vinculados à UEG e aos estudos os professores, os alunos e a comunidade externa por meio da oferta de formação continuada a quem desejasse. Apesar de tantos transtornos causados pela pandemia, uma proposta dessa envergadura com grande alcance formativo é um legado que pode continuar promovendo a aproximação de pessoas que não têm condições de participar, presencialmente, de conferências e cursos como os que esse Programa – e os demais a ele vinculados – proporciona. Importante se faz a permanência do *SABERES UEG* com foco na formação e na

¹⁰⁸<https://moodleconectar.ueg.br/local/staticpage/view.php?page=quemsomos>

qualidade dessa formação para que não sejam banalizadas ações virtuais como simples *lives* para cumprir protocolos e agendas do Programa.

Outro projeto da universidade que contribui para a profissionalização e a profissionalidade, bem como para a construção ou reconstrução da identidade docente, com na saúde docente e melhores condições de trabalho é o *Acolher Docentes UEG*, cuja equipe colaboradora é composta por: profa. Lílian Barbosa de Moraes, profa. Grazielle Lopes Teles, prof. Maurício Mathias Rodrigues, prof. José Fernando Duarte, prof. Flávio Alves Barbosa e prof. Rodrigo Roncato. As atividades tiveram início em 2021, com a realização de 12 encontros, cujas inscrições dos interessados ocorreram de 20 a 27 de maio – por meio de link disponibilizado na página do projeto¹⁰⁹ – e a programação e atividades iniciadas em 2 de junho de 2021. A segunda edição teve inscrições abertas de 3 a 10 de maio de 2022, com encontros previstos para as seguintes datas: 14 e 21 de maio; 14 e 18 de junho; 6 e 20 de agosto; e 3 e 17 de setembro.

Os encontros foram realizados pela plataforma do *Google Meet* com a mediação dos psicólogos que desenvolveram o programa¹¹⁰. Esse projeto oportuniza um espaço de vivências para os docentes da Universidade Estadual de Goiás para o cuidado da saúde mental pela

[...] percepção da importância desse cuidado, além de trocas e relatos de experiência de seus desconfortos psíquicos que possam ser decorrentes de uma lógica acadêmica que solicita uma alta produtividade que pode gerar fadiga, estafa e cansaço psíquico. Busca-se, também, com rodas de conversas, esclarecimentos sobre as principais causas destes desconfortos emocionais no ambiente acadêmico e possíveis encaminhamentos para lidar com estes desconfortos (UEG/PrG, s.d.).

É, portanto, uma rede de apoio para a compreensão da saúde psíquica, o acolhimento aos docentes com conversas e momentos de escuta para a articulação de ações institucionais para contribuir com a saúde mental do corpo docente. Destarte, os objetivos do projeto são

- i) proporcionar o acolhimento ao desconforto emocional dos docentes da UEG articulando ações que contribuam na qualidade de saúde mental dos docentes;
- ii) promover diálogo sobre a promoção de saúde e prevenção do desconforto emocional dos docentes da UEG;
- iii) refletir acerca dos sentidos sobre saúde mental construídos por professores a fim de ensejar mudança de atitudes equivocadas relacionadas à saúde mental;
- iv) propiciar um espaço para troca de experiências subjetivas como maneira de repensar a prática da saúde mental;
- v) ponderar possíveis fatores presentes na atividade acadêmica que possam estar relacionadas com o sofrimento psíquico;
- vi) discutir sinais e comportamentos relacionados com determinadas condições emocionais/mentais, tais como ansiedade, depressão, suicídio, automutilação, transtornos alimentares etc. (UEG/PrG, s.d.).

¹⁰⁹<http://www.ueg.br/prg/conteudo/21971>

¹¹⁰Os nomes dos profissionais não estão especificados no site do projeto.

Diante de tais objetivos, esse Programa não pode existir somente em período de pandemia e isolamento social. Primeiro, porque as sequelas do Covid-19 para quem foi contaminado são também de ordem psicológica como distúrbios do sono, depressão e ansiedade. Segundo, porque mesmo os não contaminados também sofreram abalos e impactos mentais pelos mais diversos motivos – somente pelo fato de ter vivenciado uma pandemia mundial, tais como o medo de morrer, de ser infectado, de que alguma pessoa próxima fosse ou seja contaminada pelo vírus¹¹¹, visto ainda haver casos de contaminação.

Outro motivo que justifica a continuidade do *Acolher Docentes UEG*, para além do ano de 2022, é o fato de a categoria docente viver, nos últimos anos, sob constantes pressões, perdas de direitos, precarização e intensificação do trabalho, desvalorização da profissão, social e financeiramente, o que provoca, em muitos casos, a procura por mais empregos, seja como docente ou outra profissão com vistas à complementação salarial para terem condições mais dignas de sobrevivência. Os professores de todos os níveis e modalidades de ensino, e de qualquer tipo de vínculo institucional com o sistema público ou privado, estão cada dia mais doentes porque sua profissão é desvalorizada e seu trabalho, expropriado. Trabalhar para sobreviver contribui muito para a desmobilização coletiva e o acentuado individualismo, provocando a banalização dos sindicatos e a falta de consciência de classe que o capitalismo e o neoliberalismo tanto abominam. Conseqüentemente, a Educação é nossa bandeira e o sindicato é nosso chão.

3.4 Uma prosa sobre formação de professores e docência universitária

A formação de professores é uma necessidade que se discute desde Comênio, o educador tcheco que defendia o ensino de tudo para todos – contestando a escola tradicional do século XVII – por meio de um método que seria capaz de garantir que os professores ensinassem e o que os alunos aprendessem. Depois de Comênio e sua Didática Magna, “[...] a preocupação metodológica tornou-se uma constante do pensamento pedagógico até os dias de hoje” (AZANHA, 2011, p. 39).

Embora já houvesse essa preocupação com “o quê” e “o como” ensinar e aprender entre o final do século XVI e início do século XVII, Gauthier e Tardif (2010) pontuam que foi La Salle, no final do século XVII, o pioneiro na organização de centros de formação de professores,

¹¹¹Informações disponíveis em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-acoaes/pro-vida/dicas-de-saude/pilulas-de-saude/sequelas-mais-comuns-pos-covid-19-e-possibilidades-de-recuperacao>. Acesso em: 13 out. 2022.

tornando-se o fundador da pedagogia moderna. Saviani (2005) corrobora com os autores, mas afirma que a institucionalização da formação docente se deu somente no século XIX, após a Revolução Francesa, quando houve a preocupação com a instrução popular e se originaram as escolas normais.

Enquanto instituição responsável por formar professores, a Escola Normal surge primeiramente em Paris, em 1795 e, segundo Saviani (2005), distinguem-se em Escola Normal Superior e Escola Normal Primária (ou somente Escola Normal), sendo esta para formar professores do ensino primário e aquela do secundário. Ao longo do século XIX, foram surgindo escolas normais em demais países da Europa e nos Estados Unidos.

No Brasil, a Escola Normal teve um histórico de criação e extinção até que se estabilizou por conta da consolidação dos ideais liberais no campo da educação. Por meio do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, houve a descentralização do ensino e as Províncias se tornaram responsáveis pelo ensino normal, popular e primário. Assim, a primeira Escola Normal foi criada no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835; logo depois na Bahia, em 1836 com funcionamento somente em 1841; Minas Gerais, em 1840; e em São Paulo, em 1846.

Nestas últimas províncias, as escolas normais funcionavam em caráter temporário, posto que ainda não se tinha interesse pelo magistério, sem contar a falta de recursos e a precariedade das instituições em todos os sentidos. A formação dos professores se dava por meio do ensino mútuo, situação na qual os alunos mais adiantados se tornavam monitores para ensinar outros alunos e, para se tornar professor, bastava ter 16 anos, saber ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas.

A despeito de ter aberto a Escola Normal após outras três Províncias, foi em São Paulo que houve uma reforma educacional, em 1890, pela qual se concretizaram avanços significativos para a formação docente com a implantação do ensino graduado, uma vez que “a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores” (SAVIANI, 2009, p. 3). A partir de então, com o período republicano, o ensino se desvinculou de vez da Igreja Católica, métodos e conteúdos foram modificados, com ênfase nos exercícios práticos e, para tanto, foi criada a Escola-Modelo, um anexo à Escola Normal onde os professores em formação podiam colocar em prática o que aprendiam. Assim, A Escola Normal de São Paulo se tornou modelo para todo o país.

Contudo, a sobreposição de interesses políticos ao ideário de formação docente acontece desde que o Estado assumiu a educação brasileira, permitindo o ingresso no magistério sem a necessidade de diploma do Curso Normal, acarretando o desprestígio da profissão por se julgar

que qualquer preparação de algumas semanas habilitaria alguém para a profissão. Villela (2011) mostra que a intervenção direta do Estado na criação e na consolidação de um sistema educacional e de formação de professores data do início do século XIX e que, mesmo nesse recorte, possibilita algumas indagações por analogias ao presente. Da mesma forma, Balão (2011), ao pontuar sobre a formação de professores a partir das Escolas Normais, enfatiza as instabilidades que o modelo sofreu ao longo dos anos em todo o território brasileiro, proporcionando esclarecimentos importantes para as discussões sobre a profissão docente na atualidade.

Alguns exemplos disso podem ser encontrados em Kulesza (1998) quando o autor esclarece que as transformações sociais ocorridas em todo o país à época do Brasil Império moldaram as Escolas Normais aos projetos políticos locais, fazendo com que interesses políticos das províncias se sobrepusessem ao ideário de formação pretendido; quando a alegação da constante falta de recursos tentava justificar situações dos “minguados ordenados” que só poderiam ser aceitos por mulheres por serem mais resignadas e mantidas pelo marido ou por outro homem da família; quando a feminização do magistério pretendia ser explicada por discursos como o de que a escola primária seria a continuidade da família e que a mulher – mais afetiva que o homem – estaria destinada, assim como a escola elementar, ao auxílio e aperfeiçoamento da família e que, portanto, esse papel não poderia ser desempenhado por um homem.

Seguindo os ideais do iluminismo e do positivismo para a educação, a Constituição Republicana do Brasil de 1891 ratifica a descentralização do ensino e a União se torna responsável pela educação superior e secundária, ao passo que os Estados se incumbiam do ensino primário e profissional. Contudo, o ensino profissional era incipiente e não tinha um plano comum; o ensino primário estava relativamente desenvolvido; o curso secundário estava direcionado para o ensino superior; e o curso normal começava a se desenvolver, mas só melhoraria após 1930. Isso denota que a educação no país até então não tinha objetivo e nem conteúdos nacionais o que causou um percurso inconstante e com sérias consequências para a formação de professores no Brasil.

Não obstante essa situação educacional, em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação – ABE que reunia os intelectuais que comungavam dos novos pensamentos e ideias pedagógicas para criar possibilidades para a educação, a formação de professores e as universidades. Em 1931, a Reforma Francisco Campos cria o Conselho Nacional de Educação; organiza o ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; organiza a Universidade do

Rio de Janeiro; e organiza o ensino secundário, dentre outras medidas que delinearão um novo perfil da educação brasileira.

Inconformados com os rumos da educação no país, professores, sociólogos e outros intelectuais reuniram-se e elaboraram um documento para empreender mudanças na educação, como melhorias nas condições de trabalho docente e mudanças no modelo educacional brasileiro, dentre outras. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como ficou denominado, foi publicado na IV Conferência Nacional de Educação em 1932 e provocou a ruptura entre os ideais católicos e os liberais e se tornou uma base política sólida para a educação e a sociedade brasileira até os dias atuais. Além disso, o Manifesto provocou a elaboração e a promulgação de diversas legislações no campo da educação e da formação de professores até então fragilizada e baseada nos moldes europeus e católicos.

Ainda em 1932, lideradas por Anísio Teixeira no Distrito Federal e por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, as reformas inspiradas no movimento renovador instituem para a formação de professores a experimentação pedagógica concebida em bases científicas (SAVIANI, 2005). A partir disso, Anísio Teixeira criou o “programa ideal” para ser implantado nas escolas normais que passaram a ser chamadas de Escola de Professores. Com a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, essa escola foi a ela incorporada com o nome de Escola de Educação. O mesmo aconteceu em São Paulo, com a criação da USP em 1934, e a incorporação do Instituto de Educação (SAVIANI, 2005).

Em 10 de novembro de 1937, em plena Era Vargas, foi promulgada a quarta Constituição Brasileira e, concomitantemente, implantada a ditadura do Estado Novo. A constituição instituiu o ensino público e gratuito, além do ensino técnico para atender a demanda advinda da industrialização do país que provocou o êxodo rural e o excesso de mão de obra sem qualificação nos centros urbanos. O ensino foi dividido em primário, ginásial e colegial, e foram criados o Ministério da Educação e a Faculdade Nacional de Educação.

Nesse contexto histórico e com a base nos ideais iniciados pelo Movimento dos Pioneiros da Educação, foram criados, em 1939, o curso de Pedagogia e de Licenciatura da Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Os cursos de Licenciatura formariam professores para disciplinas específicas dos currículos das escolas secundárias e o curso de Pedagogia formaria os professores para as Escolas Normais (SAVIANI, 2005).

Com o Golpe Militar de 1964 ocorreram mudanças políticas que desencadearam adequações legais para a educação no Brasil, como a reformulação do ensino superior em 1968 e, em 1971, a modificação do ensino primário e médio que passaram a se chamar primeiro e segundo grau, respectivamente. Segundo Saviani (2009, p. 147), em decorrência da nova

estrutura empreendida a partir de tais mudanças, as Escolas Normais foram extintas para ceder lugar à “Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)”.

Em 1972, o Parecer CFE nº 349, de 6 de abril (BRASIL, 1972) instituiu dois tipos de modalidades do magistério: a primeira tinha duração de três anos, com 2.200 horas cursadas para que o habilitado pudesse lecionar até a 4ª série do 1º grau; a segunda modalidade tinha duração de quatro anos, com 2.900 horas de curso, habilitando a lecionar até a 6ª série do 1º grau. Nesse contexto, a formação docente “para o antigo ensino primário, agora intensificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa [...], configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O autor ainda destaca que a gravidade desse modelo de formação fez com que o governo buscasse alternativas e criasse, em 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM enquanto um projeto de “formação inicial e continuada para professores da educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau [...]” (p. 147). Já para as séries finais do 1º grau e para o 2º grau, a Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971 instituiu a formação de professores em nível superior em curso de licenciatura de 3 anos, formação de curta duração, ou em quatro anos com licenciatura plena. Assim, o curso de Pedagogia formaria professores para o magistério e também especialistas em educação, em vários cargos na administração escolar.

Após o fim do Regime Militar, no período da república da nova democracia, a educação continuou enfrentando situações de luta pela reestruturação dos cursos de formação de professores. Ainda no período de transição política, por volta de 1980, foi criado, na primeira Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo, o Comitê Pró-Formação do Educador do qual se originou, em 1994, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE com o objetivo de mobilizar os educadores em torno dos problemas e dilemas da formação de professores. Uma das defesas do movimento era a construção da Base Comum Nacional que definia a identidade do profissional da educação, com a docência como base dessa identidade¹¹².

As mobilizações da ANFOPE nos anos de 1980 e 1990 foram acompanhadas pelo Ministério da Educação, especificamente pela Secretaria de Ensino Superior que realizava estudos em comissões especiais para formular um novo sistema de formação de professores. As propostas, que tinham expressividade nos seminários, eram incorporadas, em parte, pela referida Secretaria e, apesar de obstáculos, a associação realizava reuniões em espaços

¹¹² Disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/>

conquistados em outros eventos para que se pudesse concretizar as propostas de reformulação curricular dos cursos de formação de profissionais da educação.

Assim, a Associação esteve engajada na proposição do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que fora construído coletivamente nos debates empreendidos nos Congressos Nacionais de Educação – CONED e pelo conjunto de entidades que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP. A Lei n. 9.394/1996 não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista, o que fez com que a luta se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento¹¹³. Desde sua criação, a ANFOPE, em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional, busca aprofundar o estudo e a discussão sobre a temática da formação e da profissionalização do magistério, articulando-se às lutas mais gerais dos educadores brasileiros.

Diante da historicidade da formação docente, percebemos o quanto as políticas de formação de professores no Brasil passaram por avanços, rupturas e muitas discontinuidades que configuraram um sistema educacional com fortes influências europeia, eclesiástica e política. Foi um sistema para o qual as elites políticas manipularam a sensibilidade coletiva por meio de instrumentos simbólicos que se cristalizaram na memória social como bases fundamentais para a hegemonia que presenciamos ainda hoje no que tange à educação brasileira, principalmente à educação pública.

Essa cristalização é um dos elementos que impede que o sujeito compreenda que quando ele próprio não percebe sua capacidade histórica (a sua práxis revolucionária) contribui para a manutenção dos discursos ideológicos dominantes e favorece a manipulação e a alienação. O que se desenha no cenário político atual é um projeto de desconstrução de todo percurso histórico de lutas e conquistas da educação, tanto no que diz respeito às políticas de formação de professores quanto às políticas de ingresso e permanência na profissão, de profissionalização e melhores condições de trabalho e remuneração.

Destarte, no que tange ao trabalho docente e à profissionalização, problematizam-se diversas mudanças socioculturais que interferem diretamente no trabalho do magistério. O trabalho docente envolve condições subjetivas (formação do professor) e objetivas (condições de trabalho, salário, carreira etc.), sendo que a objetividade/subjetividade marcam a docência como norte, bem como são marcadas pelas contradições e determinações no trabalho docente

¹¹³ Idem

que é de natureza imaterial. Em que pese a consciência enquanto reflexo da realidade passível de ser modificada (LUKÁCS, 1981), são necessárias intervenções nessa realidade para que o trabalho não seja objetificado como mercadoria para o capital.

O trabalho docente é um trabalho determinado por essas condições objetivas e subjetivas que se constroem nos moldes da produção e da organização do trabalho como um todo e, por isso, recorremos ao Materialismo Histórico-dialético para compreender “[...] as origens do que seja o trabalho docente na sociedade contemporânea e como este foi se desenvolvendo e se modificando com as transformações capitalistas ocorridas nas relações produtivas do modo de produção capitalista” (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 13). As autoras pontuam que o trabalho é ontológico e fator organizador central da sociedade, comum a todas as formas de vida humana e essencial para a constituição da sociabilidade do ser humano para a transformação de si e do outro, num processo de interação.

Portanto, ainda segundo as autoras, trabalho, classes sociais e classe trabalhadora são categorias importantes para compreender o momento em que os trabalhadores estão cada vez mais expropriados e explorados, em uma lógica neoliberal que exige um novo perfil de trabalhador com novas habilidades de pensamento e novos tipos de conhecimentos para lidar com as máquinas eletrônicas; um novo tipo de escola que ensine o que for imediatamente aplicável na realidade; e, por consequência, uma nova formação para os professores, cuja formação inicial deve ter relação orgânica com o futuro local de trabalho em que será realizada a formação continuada. A escola é um importante ambiente de formação continuada, mas se se tornar o único serão desconsideradas “[...] as principais características do trabalho docente, sua complexidade e sua importante função social de formação para a cidadania que exigem, também, sólida formação teórica” (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 16). Essas categorias podem ser base teórico-metodológica para as análises de políticas educacionais brasileiras e, não menos possível, podem alicerçar uma formação docente baseada, fundamentalmente, na epistemologia da práxis.

Com isso, é preciso cautela ao empregar, como sinônimos de trabalho docente, as expressões prática educativa, prática docente, prática pedagógica, prática didática, entre outras que acabam por ocultar a complexidade mencionada por Curado Silva e Limonta (2014), distorcendo significados, reduzindo o sentido do trabalho docente e limitando-o somente à ministração de aulas, cujo cômputo de carga horária se configura em horas de efetivo exercício em sala de aula e em horas de planejamento sem a previsão de tempos, espaços e recursos para atividades além das horas-aula. Quando se pensa na Educação Superior, a objetivação do trabalho docente sob a concepção do professor horista reforça ainda mais as políticas de

precarização do trabalho, descaracterizando o ser da universidade em que o conhecimento se constrói nas bases da pesquisa, do ensino e da extensão, mercantilizando o conhecimento pela proletarização do trabalho docente e, conseqüentemente, pela precarização das atividades acadêmico-científicas e da formação inicial e continuada dos professores.

Ao pensar nos cursos de licenciatura, é preciso relacionar a articulação dos governos federal e estadual/distrital

para a execução do projeto neotecnista de reestruturação produtiva que foca na precarização material e intelectual da educação pelas políticas públicas da educação básica (BNCC), da formação inicial e continuada de professores (BNC-Formação), do sucateamento das universidades públicas e da educação pública como um todo; da reconstituição do Conselho Nacional de Educação – CNE – de onde, após 2016, foram retirados, paulatinamente, representantes das entidades científicas e acadêmicas da área educacional para a entrada de mais representantes do setor privado; entre tantos outros ataques contra o Estado Democrático de Direito (SILVA; DA SILVA, 2020, p. 305).

Sobremaneira, enquanto parte de um projeto maior de Estado, há a interrupção e a completa violação de direitos inalienáveis que a educação garante aos sujeitos por meio da educação pública vêm acontecendo ao longo da história e implica, diretamente, na formação e na profissão docente. Nóvoa (1995, p. 21) destaca que “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. O autor destaca que os estudos de outros autores têm discutido a desprofissionalização, ou proletarização dos professores que vem acontecendo nas últimas décadas.

As discussões sobre a formação e o trabalho docente são necessárias tanto na Educação Básica quanto na Superior, visto que nesta acontece a formação de professores para aquela. Nesse sentido, e considerando o ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2000), entendemos que a constituição da vida profissional está aliada à formação e ao trabalho docente, à complexidade do processo de profissionalização e de desprofissionalização enquanto elementos que podem interferir diretamente no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, a constituição da vida profissional de professores na Educação Superior e na Educação Básica poderia sofrer interferências das mesmas “[...] forças ideológicas e materiais que tem contribuído para [...] proletarização do trabalho docente” (GIROUX, 1997, p. 158), visto que a formação de professores e a estruturação do trabalho docente na Educação Superior pode determinar ou interferir nesses mesmos elementos na Educação Básica ou vice-versa. Dessa forma, há um grande impacto na constituição da carreira docente; na desistência ainda

em início de carreira; o não ingresso na profissão ou até mesmo o não ingresso no curso de formação.

Quando se fala em carreira docente, é importante considerar também tanto a formação inicial como a formação continuada enquanto um processo contínuo e ininterrupto a consolidar a vida profissional do professor. A qualificação é uma das dimensões da profissionalidade, esta entendida como modelos de ser professor, de construção histórica e social, cujo conceito “[...] expressa um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre os pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão” (CRUZ, 2017, p. 58). A profissionalidade docente é construída ao longo da trajetória profissional a partir do trabalho docente, cuja natureza é o conhecimento que encontra suporte também na formação em situações e níveis educacionais que propiciem a construção e a produção desse conhecimento.

Outra dimensão da profissionalidade, a identidade docente, que constitui o ser professor, é construída no dia a dia do trabalho docente; pensada pelo professor no valor que atribui à profissão e transformada pelas experiências e interação com os pares, com os alunos e a comunidade externa; pelas representações de vida, de conhecimento e da própria profissão; pelos conhecimentos, valores, cultura, anseios, angústias etc. Quando essa identidade é desconstruída pelo Estado, desencadeiam-se representações que resumem a atuação do professor a mero reprodutor de conteúdos e de técnicas de ensino-aprendizagem. Evangelista e Triches (2015, p. 180) corroboram essa percepção ao pontuarem que seus estudos se esforçam para “[...] demonstrar o ideário que vem sendo disseminado, no Brasil, em torno do papel do professor, incensado à exaustão. Tal procedimento se deve à função de ‘gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’ (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)”.

No contexto das atuais políticas públicas para a Educação Básica e Superior, o tecnicismo definido por Saviani (1991/2013a) volta reformulado e com os mesmos conceitos, o que é definido por Freitas L. C. (1992), Kuenzer (1999), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Curado Silva (2008) entre outros pesquisadores como neotecnicismo que traz para a formação de professores a concepção epistemológica da prática que reverbera nas novas propostas curriculares. Com isso, são desencadeados o desmonte dos cursos de formação de professores, a eadização dessa formação, a precarização do trabalho docente pelos constantes desinvestimentos na educação entre outras consequências para a educação e, em específico, para a Educação Superior. Como consequência desse cenário e até anterior a ele, a educação sofre, cada vez mais, o reflexo da hegemonia das políticas neoliberais que, promovendo acordos

com organismos internacionais, tem desencadeado políticas públicas e ações institucionais que têm impactado, paulatinamente, a formação de professores nas últimas décadas.

A formação de professores por nós defendida “[...] cuja referência é a atividade humana expressa na práxis e no trabalho” (CURADO SILVA, 2018, p. 8) opõe-se ao fundamento histórico dos discursos neoliberais retóricos que a vincula à qualidade da educação, uma vez que a formação docente sozinha não determina tal qualidade, ainda mais ao se considerar que a grande oferta de cursos de licenciatura no Brasil se baseia na lógica racionalista instrumental que sustenta o projeto capitalista de educação e afasta cada vez mais a teoria e a prática. As políticas de formação de professores, há muito, desconsideram a articulação prioritária existente entre formação inicial e continuada e as condições de trabalho, os salários e a carreira enquanto marcos históricos e sociais da profissão e que têm sido responsáveis também pelo ingresso e permanência ou desistência da profissão.

Assim, o engajamento de professores em lutas sociais e políticas, grupos e entidades de classe que, ao longo dos anos “[...] encaminharam suas propostas, manifestaram resistências, articularam alianças, interferindo nos rumos do processo decisório” (DIAS, 2011, p. 94) sempre incomodou a hegemonia do Estado liberal. Por consequência, surgem as cíclicas reformas educacionais – visto a educação ser sempre alvo de disputas de interesses diversos – para que seja restabelecida a ordem social. Com as falácias sobre qualidade da educação, melhores currículos para a empregabilidade contemporânea, professores com habilidades e competências para transformar o estudante em empreendedor, proativo, resiliente e comprometido são propostas reformas para a má gestão de recursos das universidades que desencadeiam a má formação de professores e isso desestrutura a profissionalização e a profissionalidade docente.

Nos anos de 1995 a 2002, por exemplo, as reformas educacionais objetivaram-se: i) no articulado discurso da crise educacional advinda da escola e da má formação docente; ii) na responsabilização da escola pelos problemas sociais; iii) na culpabilização dos sujeitos por seu fracasso social por meio de, entre outras coisas, da avaliação externa periódica e padronizada; iv) na flexibilidade de privatização da Educação Básica e Superior; v) na criação dos Institutos Superiores de Educação – ISE para a formação docente inicial e continuada enquanto um sistema único de formação desvinculado das universidades; vi) na falácia das habilidades e competências para profissionalizar os professores e formar os alunos para a empregabilidade; vii) nas políticas de profissionalização coletiva, mas de motivação individual, para gerar resistência às mobilizações da categoria pelo pertencimento à coletividade escolar e não profissional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Por não haver, no Brasil, um estatuto profissional unificado dos docentes de Educação Superior pública – e nem mesmo de Educação Básica, a profissionalização fica à mercê de legislações que convierem ao governo e que, nos últimos anos, desconsideram a participação e o posicionamento dos professores e de suas entidades representativas. Por consequência, não há legislações que, realmente, assegurem autonomia, remuneração, condições de trabalho enquanto elementos do percurso da profissionalização docente, tornando-se mais difícil a sindicalização unificada, o fortalecimento da consciência de classe, a participação em entidades representativas etc. para reivindicar um estatuto de profissionalidade em vez de somente direitos trabalhistas que nem deveriam ser discutidos.

Para falar desse estatuto dos professores universitários, Roldão (2005) aponta: i) as especificidades da profissionalidade docente no ensino superior, destacando que a matiz ideológica e valorativa, marcada histórica e socialmente, delimita o perfil docente e “[...] se estrutura a partir do que se entende como o professor por excelência, o professor universitário, o catedrático [...]” (p. 5, grifos da autora); ii) a representação social sustentada no modelo de ser professor universitário, com prestígio e reconhecimento social que professores de outros níveis e modalidades de ensino buscam se aproximar; iii) a relação de poder simbólico resultante da representação de padrões de qualidade e desempenho, enraizada na cultura coletiva da superioridade da atividade docente dos professores do nível superior em detrimento do não superior.

Ao nosso ver, esses três elementos apresentados por Roldão (2005) têm raízes, também, no sistema de cátedras, de origem francesa, que prevaleceu nas universidades brasileiras desde 1808 até a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como a lei da Reforma Universitária. O sistema atribuía uma cadeira aos professores mais importantes, chamados de professores catedráticos, que eram auxiliados pelos denominados assistentes e instrutores de ensino. A referida legislação extinguiu a cátedra e criou os departamentos, conforme o Art. 32: “§2º Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira. §3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País” (BRASIL, 1968).

O regime trouxe privilégios aos professores catedráticos, regentes de cadeiras de matérias que se julgassem mais aptos, com amplos poderes para mudar de uma cadeira a outra, o que os concedia a ideia de serem proprietários da cátedra (FÁVERO, 2000). A autora destaca que aos docentes era garantida a cátedra vitalícia sem, na maioria dos casos, terem sido aprovados em concurso de provas e títulos; e, mesmo com a adoção do concurso a partir de

1925, depois das reformas do ensino provocadas pela proclamação da República, continuava garantida a vitaliciedade aos catedráticos.

A Reforma do Ensino Superior de 1931 continua colocando os professores catedráticos como os primeiros na hierarquia do corpo docente, com previsão de nomeação sem concurso daqueles que tivessem realizado inventos, descobertas relevantes ou publicado obra doutrinária de “excepcional valor”. A primeira nomeação do catedrático, aprovado em concurso de provas e títulos, durava dez anos, cuja recondução seria feita somente por concurso de títulos com garantias de vitaliciedade e inamovibilidade, com direito a aposentadoria após 30 anos de exercício ou com 65 anos de idade (FÁVERO, 2000).

A autora pontua que essa ideia de cátedra com vitaliciedade e inamovibilidade ganha força na Constituição de 1934 – cujo acesso continuava por concurso público – mas que, na Constituição de 1946, era assegurada somente a vitaliciedade, embora houvesse o disposto da liberdade de cátedra no Art. 168, incisos VI e VII, em suma, “[...] a Carta Magna de 1946 consagra três pressupostos, à época considerados fundamentais. São eles: provimento das cátedras por concurso de títulos e provas, liberdade de ensino e vitaliciedade” (FÁVERO, 2000, p. 4). Essa liberdade de ensino que, a partir da Constituição de 1988 soma-se à autonomia financeira e administrativa concedidas às universidades públicas, traduz-se em liberdade de pensamento, isto é, liberdade de cátedra que garante a essas instituições a produção do conhecimento não monitorado, o direito de decidirem o que ensinar e como ensinar, por meio das disciplinas e suas ementas, e de acordo com deliberação de colegiados.

Antes de chegar à Constituição de 1988, destacamos que, na Constituição de 1937, não há menção à cátedra e o Plano Nacional de Educação se refere à organização de faculdades em departamentos; anterior à Constituição de 1946, o Decreto-lei nº 8.393/1945, abre espaço para a coexistência entre cátedras e departamentos, concedendo à Universidade do Brasil autonomia didática, administrativa e disciplinar, bem como a organização de Faculdades e Escolas em departamentos dirigidos por um chefe (FÁVERO, 2000). A autora esclarece que o sistema de cátedras ficou integrado ao sistema departamental em caráter definitivo, nas universidades federais, com o Decreto nº 252/1967, cuja extinção acontece somente com a lei da Reforma Universitária de 1968, mas não sem encontrar resistências.

Diante do disposto, que pode justificar dois estatutos sociais distintos – do professor do nível superior e do não superior, trazemos as discussões de Roldão (2005) que teoriza a profissionalidade enquanto conjunto de atributos construídos socialmente e que distinguem as profissões de outras atividades, cujos descritores são: i) o reconhecimento social das especificidades da função para a realização das atividades inerentes a essa função; ii) o saber

específico indispensável para tais atividades; iii) o poder de decisão sobre a atividade e a autonomia de seu exercício; e iv) o pertencimento a um coletivo, cujo exercício, acesso, saber e poder sobre a função advém do reconhecimento de um saber que legitima o coletivo. A partir de então, a autora defende que é por isso que se vê “[...] desaparecer ou proletarizar profissões, surgirem funções técnicas que posteriormente se profissionalizam, ou o inverso, ou ainda modificar-se a necessidade social relativamente a diversas actividades, conduzindo à alteração do seu estatuto” (p. 7).

Quanto à caracterização da atividade docente face ao conceito de profissionalidade, Roldão (2005) esclarece que foi a partir do século XIX que os professores se estruturam como um grupo de maior visibilidade social com passos rumo à profissionalização, entendida como uma trajetória para o estatuto de profissionalidade. Na Educação Básica, isso conduz à dependência da atividade docente diante das agendas políticas de governo e das necessidades sociais que retiram do professor seu poder sobre o currículo e limita sua intervenção na organização do trabalho docente.

Já na Educação Superior pública, a autonomia disposta em lei garante aos docentes a liberdade de construir, colegiadamente, as disciplinas e suas ementas. Contudo, essa autonomia caminha ao lado de medidas iniciadas desde os anos de 1990 que, com o movimento de reforma da Educação Superior por conta do crescente interesse do capital na produção acadêmica e científica, materializam-se na adequação da universidade a um contexto empresarial mercantilista que tenta distanciá-la do Estado como provedor – restrição de concursos públicos, congelamento salarial, falta de apoio suficiente para a profissionalização pelo *stricto sensu*, impedimento de ascensão na carreira, como é o caso da Universidade Estadual de Goiás – tornando o trabalho docente e as atividades acadêmico-científicas operacionais à reestruturação do capitalismo.

Como resultado, os professores – tanto do nível superior quanto do não superior – acabam buscando sua auto-organização para garantirem direitos enquanto trabalhadores e não em prol do direito de regular e produzirem seu saber próprio, ou a ação e organização do seu trabalho (ROLDÃO, 2005). O pseudopoder e a pseudoliberalidade dos docentes se circunscrevem à sala de aula, às disciplinas que se tornam elementos de antiprofissionalidade porque são ações que se limitam ao sujeito individual sem fundamento ou legitimação dos pares. A ideia, que parte do próprio professor e é historicamente construída, de que podem agir como quiserem na sala de aula é indicador de não profissionalidade, além de manter os docentes “[...] reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua acção, que os empurra cada vez mais para

papéis de funcionários e os distancia mais e mais do estatuto de profissionais (ROLDÃO, 2005, p. 9, destaques da autora).

Destarte, tratam-se, pois, de construções coletivas e representações sociais transmitidas no próprio grupo docente, na organização e na cultura em que vivem e que prescindem a culpabilização, pois é preciso questionar o porquê de sua existência e perpetuação, uma vez que as principais consequências são

[...] a não afirmação da docência como uma profissão plena. [...] [e] o individualismo sacralizado do exercício, que tem conduzido, sem que os próprios se apercebam da subtileza deste dispositivo social, ao esvaziamento de **um corpo colectivo**, enquanto comunidade de pares, que assegure quer o saber do grupo, quer o controlo sobre a acção no interior do próprio corpo de professores, quer as condições de acesso ao exercício, quer a deontologia profissional, quer a qualidade que, a serem profissionais plenos, só pode ser construída e regulada pelos próprios, mas será também necessariamente escrutinada pela sociedade perante a qual publicamente se exerce a função (ROLDÃO, 2005, p. 9; 10, grifos da autora).

Diante disso, entendemos que a profissionalização docente é elemento imprescindível para que se consiga alcançar o estatuto de profissionalidade que, por sua vez, depende do poder coletivo sobre a docência, o trabalho docente e a produção do conhecimento que afetam tanto a subjetividade dos professores quanto os elementos da carreira, quais sejam, as condições de trabalho, a remuneração, o plano de cargos e salários, a carga horária, o reconhecimento social da profissão, as avaliações de produtividade etc. Enquanto esse poder coletivo não se materializar, desvinculando-se da mercantilização da universidade, os professores continuarão a se distanciar do estatuto de profissionalidade, caracterizando-se apenas como trabalhadores em busca de direitos que incidem sobre o sujeito individual, relegando ao coletivo a subserviência ao Estado com a falsa ideia de que, com as lutas de sindicatos ou de entidades representativas da categoria, alcançam vitórias para a profissão. As ações coletivas nas universidades juntamente com as ações coletivas nos sindicatos, associações e entidades da categoria é que podem promover o estatuto de profissionalidade docente e não somente as que acontecem em um ou no outro espaço.

Uma vez que Educação Superior pública está fundamentada na tríade ensino-pesquisa-extensão, e gestão, para produzir conhecimentos e formar sujeitos para o mundo do trabalho – e não para o mercado de trabalho como impõe a reestruturação produtiva neoliberal – seu eixo central é a docência e o eixo complementar é a investigação científica para a produção do conhecimento, conforme assinala Roldão (2005). A autora discute que a universidade confere aos professores poder e controle sobre suas ações, resquícios históricos da cátedra que se estenderam à docência, configurando-a ato individual de saber intocável, e à investigação,

elemento da docência, que permite o trabalho coletivo de pesquisa (e de extensão), mas que, raramente, colabora para as atividades da docência ou é debatida no coletivo.

A docência universitária se constitui ação para além das horas de planejamento e de ensino em sala de aula, mas, infelizmente, continua marcada “[...] por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos” (ROLDÃO, 2005, p. 19). Da mesma forma, a docência é marcada pelos conhecimentos construídos na investigação científica e, juntos, docência e investigação, atos coletivos, podem conferir à profissionalidade seu necessário estatuto.

Para tanto, a docência na Educação Superior, segundo a Lei nº 9.394/1996, Art. 66, será preparada na pós-graduação, prioritariamente, em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Contudo, apenas a titulação de mestre ou doutor não garante que o professor seja um docente universitário competente; apenas comprova as habilidades necessárias para realizar pesquisa científica e a defender perante uma banca examinadora. Assim, faz-se importante compreendermos os estudos da Pedagogia Universitária como campo de aprendizagem da docência, visto a formação de professores para este nível de ensino ainda acontecer por iniciativas individuais e, às vezes, institucionais, com vistas à construção da profissionalidade e identidade docentes.

A Pedagogia Universitária surge na França, chega à América Latina e, depois, ao Brasil, cujo objeto de estudo: ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, empreende esforços para a formação docente para o exercício do magistério superior. Para Leite (2006, p. 57), a Pedagogia Universitária brasileira “[...] vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos”. A autora destaca que há muitas pesquisas e publicações sobre o Ensino Superior, mas ainda há poucos estudos sobre a pedagogia que sustenta esse ensino.

Bolzan e Isaia (2010), ao discutirem a Pedagogia Universitária, cuja base é a aprendizagem docente, entendem que é um campo disciplinar que está em construção, com características próprias para fazer e pensar a ação docente, os processos formativos, a articulação entre ensinar e aprender pelo compartilhamento a aprendizagem colaborativa para a constituição do ser professor em sua trajetória pessoal e profissional. Leite (2006) apresenta quatro pontos com vistas a compreender os desafios políticos-pedagógicos da revitalização da qualidade do ensino universitário e da avaliação:

o docente como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o *conhecimento social*, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre *conhecimento 'vivo'* e *conhecimento 'morto'*, resgatando o humano da relação educativa; a *inovação pedagógica*, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou, uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a *avaliação institucional*, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a *'qualidade da diferença e a diferença desta qualidade'* para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento (p. 57, destaques da autora).

Diante disso, pontuamos que existem outros conhecimentos e aspectos da aprendizagem docente que são tão importantes para da formação de professores quanto os cursos de mestrado e doutorado. Contudo, enfatizamos que não se pode desmerecer, de forma alguma (nunca!), a qualificação docente em nível *stricto sensu*, visto ser pelos programas de pós-graduação o aprendizado da pesquisar, a construir e consolidar conhecimentos pelo questionamento do tempo histórico, analisando-o e compreendendo-o, alcançando o concreto pensado e a essência do objeto, enxergando a totalidade, as contradições e as mediações desse objeto em suas relações humanas e sociais. O entendimento dessa premissa é basilar para apreender que todos esses conhecimentos são imprescindíveis à aprendizagem do docente para seu exercício na Educação Superior e a constituição de sua identidade profissional, construída pelo significado atribuído à atividade docente no cotidiano do professor, em sua história de vida, seus saberes e seus conhecimentos construídos em sua trajetória profissional, suas representações, o sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 77)

Assim, compreendemos que há perspectivas e limites dos docentes da Educação Superior que são constituintes do principal espaço de produção de conhecimento científico socialmente referenciado e que se diferencia muito do espaço da Educação Básica, lembrando Roldão (2005): a universidade confere aos professores, historicamente, poder e controle sobre suas ações e reconhecimento social, diferentemente dos professores do nível não superior. Contudo, as exigências burocráticas do trabalho docente na universidade versam da gestão, ao ensino, pesquisa e extensão enquanto elementos em constante interligação para a produção de conhecimentos e alinhados a outras atividades específicas da docência como a orientação de alunos de graduação, iniciação científica e *stricto sensu*, a participação em comissões, grupos de pesquisa, comitês, sindicatos e associações etc.

Essas exigências requerem um processo de aprendizagem da docência com bases epistemológicas sem desconsiderar os discentes em seu processo de formação inicial ou

continuada, posto que não há docência sem discência (FREIRE, 1996) e enquanto os professores estão formando seus alunos, seu processo formativo também acontece. Bolzan e Isaia (2010), ao falarem da aprendizagem docente, enfatizam o conhecimento compartilhado com o envolvimento das noções de aprendizagem colaborativa e aprendizagem docente colaborativa, sendo que

A primeira pode ser compreendida a partir da dinâmica das trocas entre pares/docentes/discentes, o que implica a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe atividades colaborativas [...] A segunda é entendida como o processo pelo qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais via compartilhamento de ideias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo **interdiscursivo** e **intersubjetivo**, pois é através dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento (p. 17-18, grifos das autoras).

Destarte, é possível entender a distinção entre Pedagogia e Pedagogia Universitária, pois o interesse desta “[...] é compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional” (SOARES, p. 2009, p. 100). A autora corrobora o que já discutimos sobre a formação de pesquisadores nos PPGSS em detrimento da formação pedagógica para a atuação na Educação Superior, lembrando que a CAPES criou o estágio supervisionado docente obrigatório aos seus bolsistas de mestrado e doutorado que, embora trate-se de uma iniciativa importante, é “[...] uma medida insuficiente para alterar o quadro atual e apontar uma nova perspectiva para a formação dos professores em foco” (p. 97).

Diante do panorama apresentado, todos os elementos elencados nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2005); Roldão (2005); Leite (2006); Soares (2006); e Bolzan e Isaia (2010), no que tange à aprendizagem da docência por professores que ingressam ou já estão atuando na Educação Superior, não podem ser desconsiderados na vida profissional dos docentes desse nível de ensino, visto serem categorias substanciais para a formação de professores e a docência universitária que auxiliam na constituição do ser docente universitário e interferem, diretamente, em seu desenvolvimento profissional. Esses estudos se justificam pelo fato de que há poucos estudos sobre o objeto ensino, aprendizagem e avaliação na universidade que tem se tornado uma conquista epistemológica para a categoria e precisa ser pesquisado, validado e divulgado pela pesquisa científica, posto que a formação para a docência é um dos elementos que marcam a constituição da profissão e do ser docente na Educação Superior.

SEÇÃO 4 – UMA PROSA PARA COMPREENDER O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

*Sempre quis estar onde pudesse ter
Escolhas de mim e de minha profissão
Estou onde posso a diferença fazer
Professora pela pública formação
Docente universitária minha realização
Formar professores pude escolher
Uma profissão de eterno vir-a-ser*

Maria Eneida (2020)

A investigação que deu origem a este relatório de doutoramento foi realizada à luz do Materialismo Histórico-dialético para o questionamento do objeto ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em um tempo histórico determinado, cuja compreensão anterior de tal objeto fora transformada pela análise a partir das categorias metodológicas totalidade, contradição e mediação. O alcance da essência do objeto, limitado a seu tempo, espaço e sujeitos pesquisados, deu-se pelo movimento do concreto pensado, permitindo-nos enxergar a realidade e sua relação com a totalidade, as mediações e as contradições do movimento real das relações humanas e sociais.

Para início do processo de análise, foram levantados os dados provenientes dos questionários aplicados por meio do *Google Forms* com 53 respostas no total. Os objetivos de aplicação do questionário foram: i) levantar o perfil socioeconômico e profissional dos (as) professores (as) do curso de Pedagogia da UEG; ii) analisar as vivências na vida profissional desses (as) docentes e a constituição do ser professor; iii) compreender, na perspectiva dos docentes, a relação entre as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente na UEG; e iv) possibilitar o levantamento de categorias para a seleção de sujeitos para as entrevistas semiestruturadas.

Para o alcance desses objetivos, coadunados aos demais objetivos da pesquisa, conseguimos os resultados da análise estatística (GIOLO, 2017) por meio dos softwares Excel 2013¹¹⁴ e R¹¹⁵ versão 3.3.2 e com o auxílio de uma especialista em estatística. Os resultados

¹¹⁴ Excel ou Microsoft Excel é um aplicativo de criação de planilhas eletrônicas. Foi criado pela Microsoft em 1987 para computadores que usam o sistema operacional da empresa. Disponível em: <https://www.aprenderexcel.com.br/2013/tutoriais/o-que-e-excel>. Acesso em: 10 set. 2021.

¹¹⁵ R é um software de computação científica e estatística, programável e que permite o tratamento de vários tipos de dados. Na sua versão base possui um conjunto de ferramentas que permitem o armazenamento, processamento, cálculo, análise e visualização de dados. Possui ainda uma poderosa linguagem de programação

incluem dados descritivos, tabulações cruzadas, gráficos de nuvem, ou nuvem de palavras e testes de hipóteses com base em Giolo (2017). Para verificar se há associação entre as variáveis de interesse, foram produzidas tabelas cruzadas e realizados testes de associação.

Primeiramente, foram cruzadas as variáveis em tabelas e realizados testes de associação que são adequados para este tipo de análise. O teste de associação (Qui-Quadrado¹¹⁶) é usado para descobrir se existe uma associação entre a variável de linha e de coluna em uma tabela de contingência. A hipótese nula é de que as variáveis não estão associadas ou relacionadas, em outras palavras, elas são independentes. A hipótese alternativa é de que as variáveis estão associadas, ou seja, dependentes. Rejeita-se a hipótese nula no caso em que o valor do p-valor seja inferior ao nível de significância “ α ”, caso contrário não se rejeita. O nível de significância é geralmente determinado pelo pesquisador e tradicionalmente fixado em 1%, 5% ou 10%. Neste estudo, optamos por $\alpha=10\%$.

Os pressupostos do teste são: i) os grupos são independentes; ii) as observações devem ser frequências ou contagens; iii) cada observação pertence a uma e somente uma categoria; iv) todas as frequências esperadas são maiores do que ou igual a 1; v) não mais de 20% das frequências esperadas são inferiores a 5. No caso em que 4 ou 5 não ocorreram, utilizou-se simulação de Monte Carlo baseada em 200 réplicas, cujo método computacional utiliza números aleatórios e estatísticas para resolver problemas. Quando a aproximação pelo Qui-quadrado não for razoável, pode-se simular da distribuição da estatística de teste e obter um estimador mais acurado para o p-valor.

Assim, apresentamos, nesta seção, a análise dos questionários e das entrevistas para conhecermos o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG. Por meio dos questionários, foi possível perceber, a priori, o perfil socioeconômico e profissional, além das vivências na vida profissional dos docentes e suas percepções do ser professor na universidade. Ainda pudemos identificar algumas perspectivas da dimensão profissional, institucional e pessoal dos sujeitos para procedermos com a realização das entrevistas dos docentes selecionados.

que permite a implementação de novas funções com o comportamento definido pelo utilizador. Disponível em: <http://darwin.di.uminho.pt/cursoAnaliseDados/sessao1-apontamentos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

¹¹⁶ O Chi Quadrado de Pearson ou, simplesmente, Qui Quadrado é um teste de hipóteses estatístico utilizado para comparar duas variáveis categóricas e é, geralmente, usado para comparar duas variáveis categóricas e verificar se são homogêneas entre si. Disponível em: <https://sosestatistica.com.br/teste-chi-quadrado-pearson/>. Acesso em: 10 set. 2021.

Após a conclusão das entrevistas, foi realizada a transcrição e uma leitura flutuante¹¹⁷ para a identificação das unidades temáticas nos trechos das narrativas de cada docente. Essas unidades temáticas foram a síntese das questões da pesquisa cruzadas com as questões da entrevista semiestruturada¹¹⁸ que, por isso, foi denominada de *entrevista/narrativa temática*. A partir da identificação dos trechos narrativos em consonância com cada unidade temática, analisamos os excertos por meio das categorias do método Materialismo Histórico-dialético já anunciadas, buscando a redução temática individual de cada trecho e/ou de seu conjunto.

Destarte, para realizar o processo de síntese das categorias do objeto, trabalhamos com dois movimentos: a análise do questionário e das narrativas temáticas dos oito sujeitos entrevistados. Com esse movimento, alcançamos três grandes categorias do objeto, partindo de cada unidade de temas, a saber:

- i) unidade temática *trajetória ao longo da vida profissional* – categoria *profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização*;
- ii) unidade temática *fases/etapas da vida profissional* – categoria *vivências na vida profissional*; e
- iii) unidade temática *definição enquanto professor nesse momento da vida profissional* – categoria *trabalho e função docente: professor transformador, resistente/desistente*.

Essas categorias nos permitiram a compreensão do que foi pontuado nos questionários e nas entrevistas, constituindo o movimento dialético da vida profissional dos sujeitos que constroem, cotidianamente, sua profissionalidade e profissionalização.

4.1 A prosa sobre o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG: profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização

Com o objetivo de compreender os elementos e marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes do curso de Pedagogia da UEG, partimos da unidade temática *trajetória ao longo da vida profissional* e sintetizamos a categoria *profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização*. A perspectiva dessa categoria apresenta elementos dos estudos sobre conhecimentos, competências e saberes necessários à profissão docente (TARDIF, 2003; SHULMAN 2005; ZABALZA, 2006).

Entretanto, nesta tese, referenciada nos dados estatísticos e na análise das entrevistas, a profissionalização da docência na Educação Superior, especificamente na Universidade

¹¹⁷Segundo Bardin (2011) a leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise.

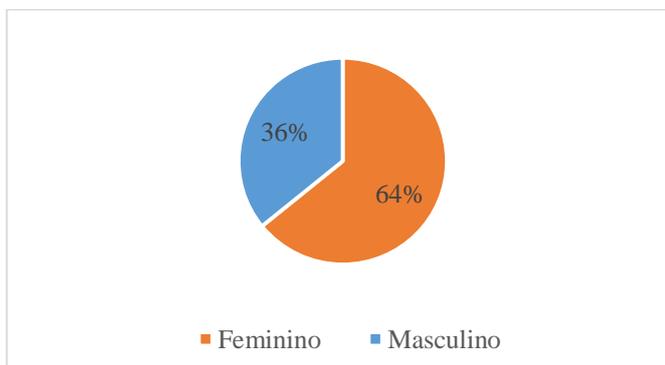
¹¹⁸Questões dispostas no Quadro 3, à página 69.

Estadual de Goiás, parece enfatizar, nas vozes dos sujeitos, a perspectiva de que a docência universitária se estrutura em esforços e oportunidades relacionados aos indivíduos como elemento intrínseco de sua subjetividade e mérito, reconhecendo uma condição profissional individual com pouco – ou quase nenhum – planejamento e estudo coletivo e sem incentivos de uma gestão pública ou mesmo definição de políticas públicas para esse nível de ensino.

Nesse sentido, colocamos a dialética da semiprofissionalização, pontuada pela sociologia das profissões por considerar os professores em uma posição ambígua em relação à profissionalização. Enguita (1991) compara o grupo ocupacional dizendo que nem é puramente profissional, nem puramente proletariado, mas compartilha característica de ambos. Vejamos essa perspectiva a partir dos dados obtidos e analisados no processo da pesquisa.

Para conhecer o perfil socioeconômico e profissional dos (as) professores (as) do curso de Pedagogia da UEG, respondentes do questionário, foram coletadas informações sobre sexo, faixa etária, cor, estado civil, residência. Em relação ao sexo, pudemos constatar, a partir da Figura 4, que a maior parte dos 53 pesquisados é do sexo feminino.

Figura 4 – Sexo dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação aos oito docentes que se dispuseram a ser entrevistados e que foram denominados de Profs. ou Profas. A, B, C, D, E, F, G e H, de acordo com seus nomes em ordem alfabética, os profs. A e C são do sexo masculino e B, D, F, G e H são do feminino, ou seja, 25% e 75%, respectivamente. Essa feminização da docência no curso de Pedagogia da UEG não se confirma pelos dados do perfil dos professores das universidades do Brasil que, de acordo com o Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2022), realizado pelo INEP, os docentes são, majoritariamente, do sexo masculino na rede pública e também na rede privada.

Os dados da UEG podem ser explicados pelo processo histórico de feminização docente nas instituições de formação de professores no Brasil que, para além da composição sexual da

categoria, sofre as implicações de gênero¹¹⁹ na sociedade da divisão de classes. Indo mais além, Vianna (2013) destaca que essa feminização é histórica e internacional com marcas nas relações econômicas e patriarcais que caracterizam o magistério, visto ser este “[...] um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica” (p. 164).

Os dois docentes, que compõem os 25% a que nos referimos, são graduados em Pedagogia, sendo que o Prof. A, no questionário, disse que escolheu essa graduação por interesse específico pela profissão, ao passo que o Prof. C cursou Pedagogia porque era um curso noturno e precisava trabalhar. Independentemente dos motivos que os levaram à graduação, é interessante a reflexão de que, na sociedade capitalista, caracterizada pela existência de classes hierarquizadas, hierarquizam-se também as profissões e, como consequência da educação pública para os filhos dos trabalhadores, o magistério se ressignifica, perde o prestígio que tivera nos idos do século XIX e vai mudando de gênero, feminizando-se (CHAMON, 2006).

Quanto à faixa etária, observa-se, com base na Tabela 8, que 62% dos (as) professores (as) tem acima de 45 anos (soma de 19% para 45 a 50 anos e 43% acima de 50 anos).

Tabela 8 – Faixa etária dos docentes de Pedagogia da UEG

Faixa Etária	Qtd.	%
De 30 a 35 anos	2	4%
De 35 a 40 anos	14	26%
De 40 a 45 anos	4	8%
De 45 a 50 anos	10	19%
Acima de 50 anos	23	43%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mai uma vez, recorremos aos dados do Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2022) que indicam 40 anos como a idade mais frequente dos professores (as) nas IES públicas,

¹¹⁹ “No Brasil, esse campo de estudos da mulher, e posteriormente de gênero, era bastante recente e durante muito tempo foi denominado como sinônimo de estudos sobre a mulher. Hoje, sabe-se que não é possível pensar numa área de conhecimento cuja categoria de análise seja *a mulher*. A defesa do conceito de gênero, acompanhando o debate internacional, passou a adquirir caráter relacional e a abarcar a definição e a estruturação das relações sociais, englobando as dimensões de classe, raça, etnia e geração na procura de apreensão das distintas formas de desigualdade” (VIANNA, 2013, p. 160).

ao passo que, na UEG, a maioria dos docentes de Pedagogia – considerando 53 respondentes no universo de 116 que lecionam no referido curso – têm acima de 50 anos, ou seja 43%. Mesmo quando são somadas as porcentagens dos docentes que estão na faixa etária dos 40 e quarenta e poucos anos, temos um índice de apenas 27%. Também, diferentemente dos dados do Censo, dos docentes entrevistados, o Prof. A, Profa. D e Profa. H marcaram, no questionário, que tem acima de 50 anos de idade = 37.5%; enquanto a Profa. B e Profa. F têm entre 45 e 50 = 25%; o Prof. C e a Profa. E têm entre 40 e 45 anos de idade = 25%; a Profa. G tem entre 35 e 40 anos = 12.5%.

Entendemos que, assim como a questão de gênero, a idade, cor/raça e classe são categorias que precisam ser compreendidas e situadas social e historicamente para a discussão da formação de professores e, principalmente, da docência universitária nas licenciaturas, visto muitos professores ingressam na carreira da UEG depois de alguns anos lecionando na Educação Básica. Assim, depreendemos que questões sociais e financeiras podem ter impedido o ingresso dos referidos docentes na graduação com a idade média indicada pelo Censo (BRASIL, 2022), 19 anos, ou ainda que, por necessidades diversas, precisaram trabalhar após a graduação, antes da profissionalização para ingresso na carreira da UEG. Os 32 docentes que seriam entrevistados foram separados pelos anos de carreira na UEG (HUBERMAN, 2000) e o tempo de atuação no magistério, como podemos ver nos dados da Tabela 9.

Tabela 9 – Quantidade de professores e seus anos de carreira no magistério e na UEG

Anos de carreira na UEG	Anos de carreira no magistério	Qtd. de docentes	%
1 a 5 anos	+ de 25 15 a 20 15 a 20	3	9.37%
5 a 10 anos	+ 25 15 a 20 15 a 20 + 25 20 a 25 20 a 25 + 25 15 a 20 15 a 20 + 25 20 a 25 10 a 15	12	37.5%
10 a 15 anos	20 a 25 15 a 20 + 25 + 25 + 25 10 a 15	7	21.88%

	10 a 15		
	15 a 20		
15 a 20 anos	15 a 20 + 25 20 a 25 + 25 + 25	6	18.75%
20 a 25anos	+ 25 + 25	2	6.25%
+ 25 anos	+ 25 + 25	2	6.25%
Total Geral		32	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esses dados nos mostram que, desses 32 docentes, apenas 18.75% tem o mesmo tempo de carreira na UEG e na Educação Básica, por exemplo, ou em outras IES: dois docentes com 10 a 15 anos de carreira – 6.25%; dois com 15 a 20 anos – 6.25%; e dois com mais de 25 anos de carreira – 6.25%. Em contrapartida, os demais professores, 81.25%, possuem tempo de carreira na UEG bem menor do que na outra etapa ou instituições referidas. Especificamente, dos oito que foram entrevistados, temos os seguintes dados: o Prof. A atua no magistério pelo período de 20 a 25 anos e é efetivo na UEG entre 10 e 15 anos; a Profa. B é docente há mais de 25 anos e tem entre 10 e 15 anos de carreira na UEG; o Prof. C exerce a docência pelo período de 15 a 20 anos e é efetivo na UEG entre cinco e 10 anos; já as Profas. D e F atuam como professoras pelo mesmo período de tempo em que são efetivas da UEG, entre 15 e 20 anos; a Profa. E tem entre 15 a 20 anos de carreira na Educação Básica e entre um a cinco anos de carreira na UEG; e a Profa. G tem entre 10 e 15 anos de profissão na Educação Básica e, entre cinco de 10 anos de carreira na UEG.

Com relação à cor – importante categoria já mencionada para discutir a formação de professores e a docência nas licenciaturas e, em específico na Pedagogia da UEG – e, de acordo com o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE define, observamos, na Tabela 10, que a maioria dos docentes da Universidade Estadual de Goiás pertencem à população negra.

Tabela 10 – Cor autodeclarada dos docentes de Pedagogia da UEG

Cor	Qtd.	%
Parda	23	43%
Branca	19	36%
Preta	10	19%
Amarela	1	2%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2021), em nova edição, desencadeado por políticas anteriores e aprovado pela Lei nº 12.888/2010 (BRASIL, 2010), traz, no inciso IV do Artigo 1º, a definição de população negra como “[...] o conjunto de pessoas pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou que adotam autodefinição análoga” (p. 8). Dessa forma, os docentes negros da UEG, considerando os 53 respondentes, somam 62%, ou seja, identificam-se pela cor parda ou preta.

De acordo com os estudos de Lélia Gonzalez¹²⁰ (2020), tanto a cor/raça quanto o gênero partem de diferenças biológicas para determinar ideologias de dominação de eficácia estrutural que estabelecem a divisão racista e sexista do trabalho em todas as formações sociais e econômicas do capital para a manutenção do equilíbrio do sistema de classes e de estratificação social. A autora reage ao pensamento social de que o mestiço é um ponto positivo e uma marca da nacionalidade brasileira, visto que sua origem está nos resultados dos estupros, da violência, manipulação sexual das escravas que nem podiam se defender. E é por isso que “[...] existem os preconceitos e o mitos relativos à mulher negra: de que ela é ‘mulher fácil’, de que é ‘boa de cama’ (mito da mulata) etc. e tal” (p. 11).

Outro mito que precisa ser discutido e superado é o da democracia racial que nada mais é que um instrumento ideológico eficaz de controle social para a legitimação da estrutura de desigualdades raciais – que não se desvinculam das categorias classe e gênero – para que tais desigualdades não possam se transformar em questões políticas que busquem intervenções estatais (HASENBALG, 2005 apud GONZALEZ, 2020). Um exemplo dessa suposta democracia racial é o citado Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2021) que, por exemplo, apresenta o Art. 1º com a seguinte redação: “Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (p. 7).

¹²⁰Lélia Gonzalez (Belo Horizonte, 1935-1994), filha de pai operário negro e mãe empregada doméstica descendente de indígenas, é uma historiadora, filósofa, socióloga, antropóloga, negra e feminista, uma das pioneiras nos estudos da cultura negra no Brasil e que cunhou o termo “feminismo negro”. Ativista do Movimento Negro, ajudou a fundar o Movimento Negro Unificado – MNU, esteve nas discussões da Constituinte de 1988, ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores – PT; filiou-se ao Partido Democrático Trabalhista – PDT. Como feminista, chegou a ocupar o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM entre os anos de 1985 e 1989. Estudou psicanálise lacaniana e lançou mão dessa ciência e também do candomblé para explicar a cultura brasileira (GONZALEZ, 2020; AIDAR, 2022).

Essa é uma garantia legal que nem de longe se materializa na sociedade capitalista e neoliberal brasileira que visa somente o lucro e o afastamento do Estado das questões sociais, educacionais e outras. Esse capitalismo tem se mantido, mesmo diante de suas constantes crises cíclicas, pois

[...] enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas (GONZALEZ, 2020, p. 168).

Reside aí as discussões sobre o sistema de dominação do capital que se configura e incorpora a interdependência das dimensões cor/raça, gênero e classe por que nenhum existe sem que o outro haja existido ou comece a existir na sustentação desse sistema dominador. Quando a autora se refere à educação, por exemplo, o acesso da população negra que, independentemente da elevação do nível de escolaridade da população em geral, continua com dificuldades de acesso ao Ensino Médio e, principalmente à Educação Superior. Daí a importância das políticas afirmativas para a Educação Superior e Tecnológica; contudo, por melhor que estejam sendo para essa população historicamente excluída, essas políticas sozinhas não dão conta de toda a demanda represada, necessitando, também e de igual importância, de políticas de investimento na formação dos alunos na Educação Básica para que consigam entrar nas universidades públicas e concluir o curso no qual ingressou.

Gonzalez (2020) acrescenta que, no grupo dos brancos, a relação entre nível educacional e renda é quase linear, ao passo que, no grupo negro, o acesso a níveis educacionais mais elevados não garante o aumento proporcional de renda. Assim, a autora reforça, por seus estudos teóricos e empíricos, que a democracia racial é realmente um mito. Outras legislações também corroboram com o que a autora apresenta, uma vez que são leis promulgadas, mas desconsideradas no que tange aos direitos da população negra de acesso a concursos públicos para ingresso no Magistério Superior, por exemplo, conforme afirmam Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022).

Os autores destacam uma realidade excludente que contribui como produtora e reprodutora de desigualdades raciais pela hierarquização do campo científico, visto que nem mesmo a Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014) que trata da reserva de 20% das vagas para negros em cargos e empregos públicos federais consegue se efetivar. Essa lei representa um grande avanço para as políticas que visam diminuir as desigualdades raciais na Administração Pública Federal, mas nos concursos para ingresso de docentes na Educação Superior, a maioria

tem destinado uma vaga, o que não corresponde aos 20% previstos legalmente que seria de três ou mais (FERREIRA; TEIXEIRA; FERREIRA, 2022).

Esse descaso com a legislação não acontece somente na esfera federal, como pontua os autores, mas na esfera estadual, especificamente em Goiás, cuja lei nem existe ainda. Somente agora, ao final do ano de 2022, é que houve uma proposta apresentada à Câmara Legislativa goiana pela deputada Adriana Accorsi para que a mesma porcentagem de vagas da lei federal seja reservada a pessoas pretas ou pardas nos concursos públicos da Administração Pública de Goiás das autarquias, das fundações públicas e das empresas públicas¹²¹.

Diante disso, os editais de concurso da UEG também não destinam nenhuma porcentagem de vagas para negros, posto que, por exemplo, nos últimos Editais de abertura do Concurso Público para provimento de vagas para o cargo de Docente de Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás¹²², separados por cada Instituto Acadêmico, há a oferta de 72 vagas para os cursos do Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas – IACT e, apenas quatro delas são destinadas a pessoas com deficiência – PCD, mas não há menção a candidatos negros (Edital UEG 2022/1); da mesma forma, para o Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas – IACSB são ofertadas 36 vagas, sendo duas para PCD (Edital UEG 2022/2); e, para o Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade – IACAS são 38 vagas, com duas destinadas a PCD (Edital UEG 2022/3).

Todavia, a Prefeitura Municipal de Goiânia, capital de Goiás, pela Lei nº 9.791, de 8 de abril de 2016 (GOIÂNIA, 2016) reserva aos negros 20% das vagas ofertadas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos no âmbito da Administração Pública Municipal, das autarquias, das fundações públicas e das empresas públicas. Da mesma forma, o Distrito Federal reserva esses 20% das vagas aos negros nos concursos públicos que, para além das esferas elencadas nas outras legislações, abarca também as sociedades de economia mista controladas pelo Distrito Federal e do Poder Legislativo, pela homologação da Lei nº 6.321, de 10 de julho de 2019, regulamentada pelo Decreto nº 42.951, de 27 de janeiro de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Na tentativa de conceder aos negros algumas migalhas de direitos, estas políticas federais, estaduais, distritais ou municipais, a nosso ver, tornam-se integrantes do que Gonzalez (2020, p. 169) destaca sobre o mito da democracia racial

¹²¹Informação disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/127867/delegada-adriana-accorsi-apresenta-projeto-para-cota-racial-em-concursos>. Acesso em: 10 nov. 2022.

¹²²Editais disponíveis em: <http://www.nucleodeselecao.ueg.br/processos.asp?tp=11>. Acesso em: 12 set. 2022.

[...] enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. [...]. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de ‘preguiça’, ‘irresponsabilidade’, ‘alcoolismo’, ‘infantilidade’ etc., ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores. O interessante a se ressaltar nessas formas racionalizadas da dominação/opressão racial é que até as correntes ditas progressistas também refletem, no seu economicismo reducionista, o processo de interpretação etnocêntrica. Ou seja, apesar de suas denúncias em face das injustiças socioeconômicas que caracterizam as sociedades capitalistas, não se apercebem como reprodutoras de uma injustiça racial paralela que tem por objeto exatamente a reprodução/perpetuação daquelas. A pergunta que se coloca é: até que ponto essas correntes, ao reduzirem a questão do negro a uma questão socioeconômica, não estariam evitando de assumir o seu papel de agentes do racismo disfarçado que cimenta nossas relações sociais?

A prova disso é o resultado do Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2022) que apresenta dados sobre os docentes universitários de todo o Brasil, mas que, para nosso estudo, focamos nos dados do estado de Goiás e das cidades em há um campus ou unidade da UEG onde nossos oito sujeitos lecionam, considerando as categorias sexo e cor/raça que podem ser vistos na Tabela 11.

Tabela 11 – Número de docentes em exercício por sexo e cor/raça em Goiás e nas cidades da UEG em que os sujeitos entrevistados trabalham

	Goiás	Cidade 1 Prof. A	Cidade 2 Prof. B	Cidade 3 Prof. C	Cidade 4 Prof. D	Cidade 5 Prof. E	Cidade 6 Prof. F	Cidade 7 Prof. G	Cidade 8 Prof. H
Total geral	11.495	Sem dados	80	29	90	Sem dados	142	Sem dados	2.047
Sexo e cor/raça Feminino									
Total	5.610	-	49	11	49	-	74	-	1.022
Branca	2.263	-	25	7	22	-	39	-	391
Preta	146	-	0	1	2	-	1	-	43
Parda	898	-	13	1	4	-	10	-	215
Amarela	55	-	0	0	0	-	0	-	13
Indígena	6	-	0	0	0	-	0	-	1
Sem informação	2.242	-	11	2	21	-	24	-	359
Sexo e cor/raça Masculino									
Total	5.885	-	31	18	41	-	68	-	1.025
Branca	2.257	-	15	12	15	-	27	-	410
Preta	181	-	0	0	0	-	3	-	47
Parda	1.004	-	5	5	8	-	14	-	231
Amarela	53	-	0	0	1	-	0	-	14
Indígena	4	-	0	0	0	-	0	-	1
Sem informação	2.386	-	11	1	17	-	24	-	322

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com dados do Censo da Educação Superior 2021(BRASIL, 2022).

Por essa tabela, podemos perceber o contexto em que nossos sujeitos estão inseridos no que tange às quantidades de docentes do sexo feminino e masculino, bem como à cor/raça. Embora esses dados não sejam relativos somente aos docentes da UEG, expressa a realidade já levantada por esse Censo de 2021, ou seja, a maioria dos professores em exercício são do sexo masculino e, mesmo considerando a população negra – pretos e pardos de todas as cidades e de Goiás como um todo, nenhum índice ultrapassa a quantidade de docentes brancos. Esses dados corroboram com o estudo de Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022) quando afirmam, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2018, que há discrepâncias de gênero e raça na docência superior, pois prevalecem os professores brancos do sexo masculino.

Contudo, pela análise dos questionários, os 53 docentes de Pedagogia da UEG são maioria negra, 43% pardos e 19% pretos, contra 36% brancos e 2% amarelos; da mesma forma, a maioria é do sexo feminino, 64%. Em um curso de licenciatura, a justificativa de porcentagens tão diferentes daquelas que o Censo divulga está no que já discutimos anteriormente sobre a feminização do magistério. Dos docentes entrevistados, apenas a Profa. B, o Prof. C e a Profa. D se autodeclararam brancos – 37.5%; ao passo que os 62.5% são compostos pelo Prof. A que se reconhece pardo; Profa. E também parda; Profa. F que se autodeclarou parda; a Profa. G, preta; e a profa. H, parda.

Conhecer o perfil dos docentes permitiu-nos compreender suas vivências e sentimentos ao longo da carreira docente, iniciando pelos motivos que os levaram a escolher cursar a graduação. O Prof. A, a Profa. D, a Profa. F e a Profa. H (37.5%) *escolheram o curso por interesse pela profissão*, sendo que A e D são graduados em Pedagogia; F cursou Filosofia – mas fez Mestrado e está cursando o Doutorado, ambos em Educação; e a Profa. H se formou em Psicologia – e fez especialização lato sensu na área da Educação e Mestrado em Ciências da Educação Superior.

A Profa. G diz que cursou Pedagogia “[...] *por não gostar dos outros cursos disponíveis e queria muito um curso superior*”; contudo, fez especialização lato sensu na área da Educação e Mestrado na área de Ciências Sociais e Humanidades. A Profa. E, apesar de ter a docência como um sonho, cursou Pedagogia e Letras “[...] *por restrições financeiras e porque tinha que ter uma profissão, um meio de sair da pobreza absoluta; uma garantia de trabalho*”; e, logo após, fez três especializações na área da Educação e Mestrado também em Educação.

O Prof. C cursou Pedagogia “[...] *porque era noturno, e precisava trabalhar*”; fez especialização lato sensu em Gestão Escolar, Mestrado em Educação e estava concluindo o Doutorado também em Educação. A Profa. B ingressou na graduação em Pedagogia “[...] *por interesse específico pela profissão e também devido a questões materiais, pois era casada, mãe,*

morava no interior, iniciou como professora da Educação Básica e somente depois foi para a universidade”; em seguida, fez especialização lato sensu em Docência Universitária, Mestrado e Doutorado em Educação e estava cursando o pós-doutorado em Educação.

Os motivos de 37.5% dos sujeitos entrevistados fizeram a graduação por interesse específico pela profissão, enquanto 62.5% tiveram outros motivos que os levaram à educação, mas todos conduziram sua profissionalização do lato ao stricto sensu, alguns com Mestrado e outros com Doutorado e Pós-doutorado, mas todos continuaram os estudos na área da Educação. Isso demonstra que, independentemente do que os conduziu à graduação, todos foram construindo conhecimentos inerentes à docência universitária, constituindo sua profissionalidade e formando sua identidade docente na Educação Superior estadual pública.

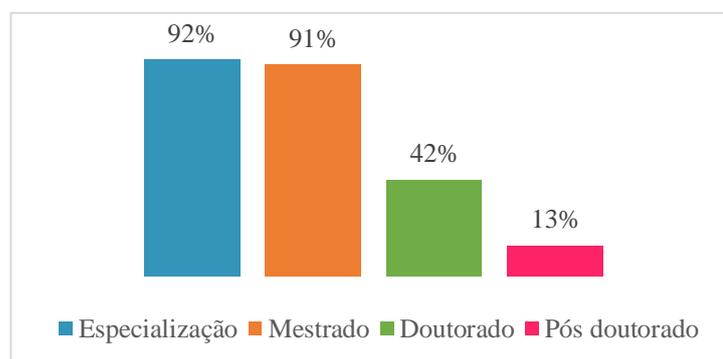
As principais razões que levaram os 53 professores respondentes escolherem sua graduação não se diferenciam tanto, em porcentagens, do que fora analisado, especificamente, sobre os oito entrevistados, visto que 40% das respostas indicam o interesse específico pela profissão como um dos principais motivos, conforme Tabela 12.

Tabela 12 – Principais razões que os levaram a escolher a graduação

Principais razões que levaram você a escolher sua graduação	Qtd.	%
Por interesse específico pela profissão	31	40%
Por não gostar dos outros cursos disponíveis	9	12%
Por não ter outra opção	8	10%
Por dar maior acesso ao mercado de trabalho	8	10%
Por restrições financeiras	8	10%
Outras	7	9%
Por influência/tradição na família	3	4%
Por oferecer maior estabilidade no trabalho	3	4%
Total Geral	77	100%
*Mais de uma resposta possível		

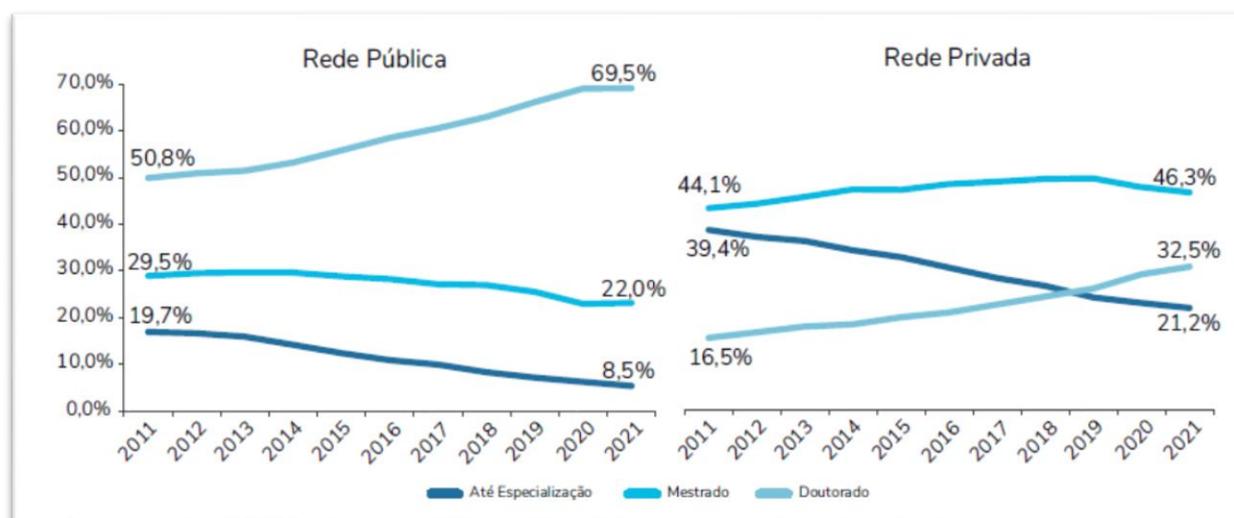
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com o objetivo de conhecer mais sobre a construção e o desenvolvimento da profissionalização dos (as) docentes, questionamos sobre o nível de escolaridade com relação à pós-graduação, cujos dados constam na Figura 5.

Figura 5 – Escolaridade em nível de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O que esses dados nos mostram é que a profissionalização dos docentes que lecionam no curso de Pedagogia da UEG tem se constituído de forma diferente do que em outras universidades, uma vez que o número de docentes especialistas na UEG é diretamente proporcional ao número de docentes doutores das outras instituições públicas. Constata-se o aumento de doutores e a diminuição de especialistas, de 2011 a 2021, conforme a pesquisa do Censo da Educação Superior de 2021 (BRASIL, 2022), como mostra a Figura 6.

Figura 6 – Formação dos docentes da Educação Superior em nível de pós-graduação

Fonte: Censo da Educação Superior 2021 (BRASIL, 2022).

Diferentemente dos 53 respondentes do questionário, cuja porcentagem de professores especialistas é mais que o dobro dos doutores, os docentes doutores da Educação Superior têm aumentado, a quantidade de mestres tem se mantido e os que têm especialização diminui a cada

ano, de 2011 a 2021. Não bastasse isso, a UEG ainda realiza concurso público para docentes com especialização, descaracterizando o perfil docente da universidade pública que se baseia na pesquisa, para o ensino e a extensão (FREIRE, 1996; DEMO, 2006), indissociavelmente, pois é, justamente no *stricto sensu*, que há a formação de pesquisadores e a preparação de docentes para a Educação Superior.

Contudo, ao avaliar os questionários dos oito professores e também após entrevista-los, a constatação é totalmente diferente do que a Figura 5 nos apresenta. Vamos repetir, aqui, a formação dos nossos sujeitos para reforçar a distinção dos dados da referida figura, posto que 50% são Mestres e 50% são Doutores. O Prof. A fez especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior e é Mestre em Educação; a Profa. B fez especialização *lato sensu* em Docência Universitária, Mestrado e Doutorado em Educação e estava cursando o pós-doutorado também em Educação; o Prof. C fez especialização *lato sensu* em Gestão Escolar, Mestrado em Educação e estava concluindo o Doutorado também em Educação; a Profa. D fez especialização *lato sensu* em Gestão Escolar em uma instituição pública; mestrado e doutorado em Educação; a Profa. E fez três especializações na área da Educação, Mestrado em Educação e já estava cursando disciplinas como aluna especial em um Programa de Doutorado porque pretender ingressar o quanto antes; a Profa. F fez Mestrado e está cursando o Doutorado, ambos em Educação; a Profa. G fez especialização *lato sensu* na área da Educação e Mestrado na área de Ciências Sociais e Humanidades; e a Profa. H fez especialização *lato sensu* na área da Educação e Mestrado em Ciências da Educação Superior.

Uma das especificidades da docência na Educação Superior pública, e atividade precípua da universidade, são as atividades de pesquisa que requerem rigorosidade científica conseguida com a formação *stricto sensu* dos professores. A universidade é a instituição educativa para o desenvolvimento crítico de docentes e discentes, sustentada na pesquisa, na extensão e no ensino. Roldão (2005) pontua que a investigação é parceira da docência, pois auxilia a romper o trabalho isolado dos professores pelo trabalho coletivo em equipes de pesquisa. A autora destaca, ainda, que associar a pesquisa à docência, na Educação Superior, é via promissora para a profissionalidade docente no que tange ao conhecimento.

Destarte, questionamos aos docentes em que etapa da vida profissional a formação continuada foi significativa para o trabalho pedagógico, cujas respostas estão na Tabela 13.

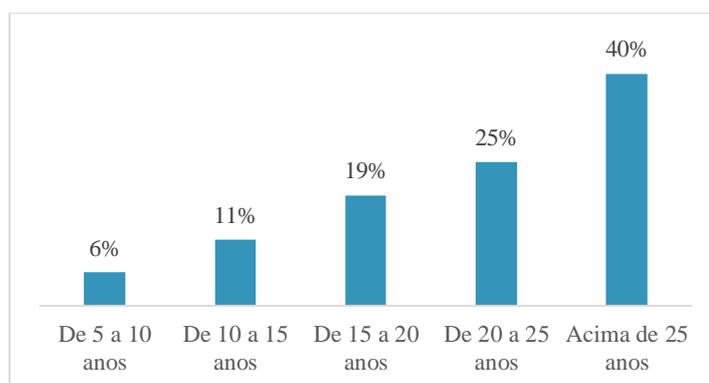
Tabela 13 – Em que etapa da vida profissional a formação continuada significativa

Formação continuada significativa para o trabalho do ato pedagógico	Qtd	%
Todas as fases da vida profissional docente	49	92%
Nos dez (10) primeiros anos	2	4%
Nos quinze (15) primeiros anos	1	2%
Início – Cinco (5) primeiros anos	1	2%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A maioria dos 53 respondentes considera que a formação continuada foi significativa para o trabalho do ato pedagógico em todas as fases da vida profissional docente, assim como os demais docentes entrevistados, com exceção do Prof. A que considera que essa formação foi significativa nos dez primeiros anos de profissão. Dessa resposta, pode-se depreender que os conhecimentos construídos no processo formativo, logo auxiliaram a configurar “[...] a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo” (ROLDÃO, 2005, p. 19). Pode ter sido, para o Prof. A, uma marca positiva das experiências formativas para o trabalho docente, em cujas vivências estão os elementos da profissionalização que fizeram a diferença nos 10 primeiros anos de sua atuação na Educação Superior.

Para analisar as experiências dos (as) docentes, levantamos informações sobre o tempo de carreira, tais como, quantos anos de exercício da função docente, quantos anos de docência na UEG, carga horária semanal e em quantas instituições trabalham. As respostas estão na Figura 7, cujos intervalos dos anos de docência seguem a proposta de Huberman (2000).

Figura 7 – Anos de docência

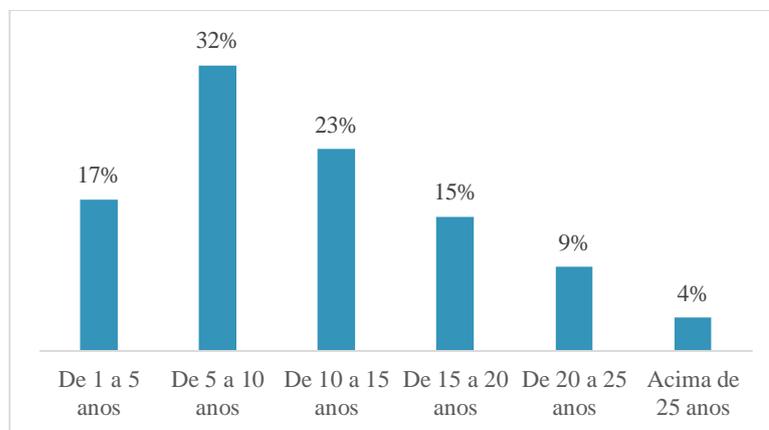
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir desses dados, pode-se observar que nenhum dos 53 respondentes tem menos de 5 anos de experiência no magistério, ao passo que, o tempo de carreira na UEG, configurado pelo intervalo de 1 a 5 anos, conta com 17% de professores que, segundo Huberman (2000) estão na fase de entrada na carreira, marcada pela sobrevivência, descoberta e exploração. Com relação aos entrevistados, apenas a Profa. E está nessa etapa da carreira na UEG, e elas se descreve como estabilizada, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades. Na entrevista, a docente manifesta, realmente, o que descreve no questionário, mas também desabafa, em vários trechos:

Eu acho que eu estou cansada, estou me sentindo cansada. E nesse ano, especificamente, eu estou sentindo que eu estou fazendo, tipo, uma reflexão comigo mesmo, e vejo que eu preciso me doar menos. Eu estou me sentindo bem diferente de 2 ou 3 anos atrás, quando eu me envolvia demais. Eu fazia encontros aos sábados, lutava por uma disciplina que os meninos estavam e eu tinha perdido. Eu ia até lá UEG em Anápolis lutar por essa disciplina. Eu não me sinto com o mesmo empenho, com o mesmo gás que eu estava, sabe (Profa. E).

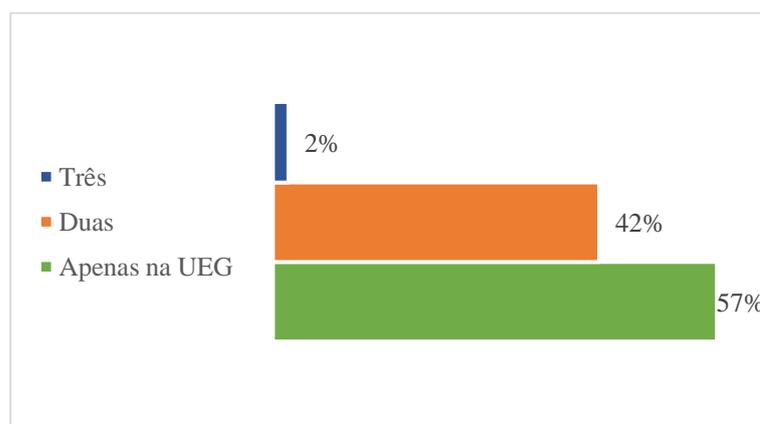
Com relação ao tempo de carreira na UEG, a Figura 8 apresenta os demais intervalos, com grande predominância de docentes com 5 a 10 anos de carreira.

Figura 8 – Anos de docência na UEG



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Da mesma forma, dos 32 docentes que se dispuseram a participar da entrevista, o intervalo entre 5 a 10 anos de carreira teve representatividade de 38%; enquanto 1 a 5 foram 9%; 10 a 15 anos teve 22% de docentes; 15 a 20 anos de carreira, 19%; 20 a 25 e mais de 25 anos de carreira na UEG tiveram 6% cada intervalo. Uma realidade preocupante na carreira da UEG é o fato de alguns docentes efetivos ainda precisarem trabalhar em outra instituição, ou instituições, para complementarem seus salários, como mostra a Figura 9.

Figura 9 – Número de instituições em que os 116 docentes efetivos do Curso de Pedagogia trabalham

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A universidade pública é o espaço de construção e divulgação de conhecimentos, principalmente pela indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, além de promover a socialização da cultura, a formação e o reconhecimento de identidades, de formação política, de luta pela democracia, de luta de classes e reconhecimento de direitos de toda ordem. Entretanto, a UEG tem enfrentado grandes dificuldades na luta por uma autonomia que é letra morta, pois tudo depende de aprovação do Governo do Estado que alega também precisar da aprovação da Câmara Legislativa. No meio de um turbilhão político, a universidade ora é a queridinha do governador e, em outro mandato, torna-se peso grande demais para ter investimentos ou mesmo custeio.

É mister, nas universidades federais, concursos para os quais os docentes aprovados já entrem em regime de dedicação exclusiva, ou seja, torna-se docente de carreira e, trabalhando em uma única instituição, o tempo de pesquisa, extensão, ensino, gestão e publicação não desgasta tanto o servidor quanto da forma como é na UEG desde sua criação. Nas entrevistas, a maioria dos docentes citaram a falta desse regime de trabalho como um gargalo da universidade que precisa ser resolvido sob risco de esta sucumbir ou sucumbirem os docentes pela proletarização e intensificação de seu trabalho. Isso é o que acontece com a Profa. E quando fala de sua exaustão, visto trabalhar também na Educação Básica.

Outra docente que está na mesma situação é a Profa. G que, na entrevista, quando interpelada sobre como se sente nesse momento da vida profissional, assim responde:

Então, eu agora estou só na UEG. Na verdade, eu estou sentindo vontade de voltar pra educação básica porque a realidade da UEG está bem complicada. Então eu estou na gestão da unidade também, eu sou coordenadora de unidade né? E aí como eu estou na gestão, eu fico à disposição da UEG. Então eu não estou na educação básica agora né e esse ano fiquei muito balanceada de deixar, em diminuir a carga Horária na UEG e voltar pra educação básica e pegar as 40 horas lá. Porque agora

está ao inverso né, mas assim, na UEG, falando da situação que eu estou agora, é um pouco complicado assim você se entender em relação à perspectiva mesmo, na esperança, é, eu acredito muito na instituição sabe. Eu acredito muito no que a gente pode fazer, até mesmo o que a gente conversou né. É, pelas pessoas eu vejo assim que todo mundo que procura a UEG ali tem uma história de vida de superação, a maioria das pessoas não vem pra UEG, ah porque eu vou ali, eles querem se superar, eles querem é mudar, porque os nossos alunos, tem aqueles que têm vulnerabilidade social (Profa. G).

Percebe-se que a docente está em conflito com o trabalho e a remuneração na UEG e possibilidade de estar também na Educação Básica. Há mais esforço pessoal do que institucional para o processo formativo dos alunos e a universidade que deveria ter o ensino, a pesquisa e a extensão para constituir o processo de construção do conhecimento. Ao contrário disso, temos uma UEG focada nas atividades de ensino – visto que a composição de carga horária dos professores tem início pela distribuição das turmas para não deixar nenhuma turma sem professor – com disciplinas a distância, professores com sobrecarga de sala de aula, sem infraestrutura para pesquisas e extensão, funções de gestão sem remuneração, centralização de decisões pedagógicas e administrativas. Percebe-se um cenário de descaso, desmonte, insegurança, precarização do trabalho docente e uma lenta e progressiva eadização das licenciaturas, haja vista que foram lançados editais de concurso público para docentes, contemplando três dos cinco Institutos Acadêmicos existentes, sendo o de Educação e Licenciaturas um dos que teve edital publicado.

Para conhecermos a remuneração dos docentes de Pedagogia, foi solicitado que respondessem sobre a faixa salarial da renda mensal proveniente exclusivamente do magistério na UEG, cujos dados estão na Tabela 14.

Tabela 14 – Renda Mensal

Renda Mensal	Qtd.	%
De R\$ 1.000 a R\$ 5.000	19	36%
De R\$ 5.000 a R\$ 10.000	26	49%
Acima de R\$ 10.000	8	15%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pela faixa salarial dos docentes, remuneração bruta, compreende-se o porquê de alguns entrevistados estarem lecionando em duas instituições e ansiarem pela dedicação exclusiva, denominada de Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e Pesquisa – RTIDP que, na UEG, acontece por meio de processo seletivo de avaliação de produções e atividades desenvolvidas na instituição e fora dela. Para tanto, é necessário que haja a aprovação do

governo porque implica aumento na folha de pagamento. O governador Ronaldo Caiado fala tanto sobre autonomia da universidade, discursando sobre isso nos meios de comunicação para que a população pense que não faltam recursos, falta é gestão da instituição com os recursos a ela repassados. Contudo, até as progressões na carreira estão estagnadas e há muitos professores mestres recebendo como especialistas, e doutores recebendo como mestres, ou seja, recebem aquém do que deveria. Foi solicitado ao governo, mediante diversas tratativas até com intervenção de políticos que reconhecem a validade da causa da UEG – a alteração do Art. 6º, sobre a carreira com suas classes e níveis, da Lei nº 13.8471/2001 (GOIÁS, 2001), que já não comporta mais o quadro de docentes atual e tem a seguinte redação:

Art. 6º - A carreira única para os docentes do magistério público superior estadual será estruturada nas seguintes classes e níveis:
 I – Docente de Ensino Superior Graduado (DES I) – níveis 1 e 2;
 II – Docente de Ensino Superior Especialista (DES II) – níveis 1 e 2;
 III – Docente de Ensino Superior Mestre (DES III) – níveis 1, 2 e 3;
 IV – Docente de Ensino Superior Doutor (DES IV) – níveis 1, 2 e 3;
 V – Docente de Ensino Superior Pós-Doutor (DES V) – níveis 1, 2 e 3. (GOIÁS, 2001).

A proposta era para realocar as vagas de docentes graduados que, inclusive, a instituição não tem mais, bem como reduzir as vagas para especialistas. O orçamento para tal redistribuição não demandaria aumento de recursos, mas, infelizmente, ainda não se sabe quando e se essa proposta será atendida. O processo em questão, aprovado na 138ª Sessão Plenária do Conselho Universitário da UEG, em 24 de agosto de 2022, tendo sido avaliado pelo Parecer UEG/GAGC-16136 nº 8/2022, foi protocolado como Minuta no Sistema Eletrônico de Informações – SEI do Governo do Estado de Goiás sob o nº 000032140873 em 18 de agosto de 2022.

Embora as lutas políticas e acadêmicas aconteçam, os professores da UEG, assim como de diversas outras universidades, vivem o processo de intensificação do trabalho docente, e por isso, quisemos saber como estava a solicitação desses profissionais para participar de atividades fora da jornada de trabalho como podemos ver na Tabela 15.

Tabela 15 – Frequência que eram solicitados a participar de atividades fora da jornada de trabalho

Frequência da solicitação a participar de atividades fora da jornada de trabalho	Qtd.	%
Muito solicitado(a)	21	40%
Nunca sou solicitado(a)	3	6%
Pouco solicitado(a)	29	55%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Há docentes que são muito solicitados, mas os que são menos solicitados estão em porcentagem maior. As respostas dos entrevistados são as seguintes:

- **Prof. A** diz ser pouco solicitado para atividades fora de sua jornada de trabalho na UEG e quando isso acontece é para reuniões, visto ser coordenador de uma UnU;
- **Prof. B** diz ser muito solicitada para atividades fora de sua jornada de trabalho na UEG porque é DE que recebe por 40 h, mas trabalha mais de 60 na maioria das vezes. A UEG a solicita para vários trabalhos nas diversas esferas pelo fato de ter conhecimento para as demandas. Atua no tripé, ensino, pesquisa e extensão, o que, por si só, ultrapassa as 40 h. Além de representar o curso de Pedagogia no NDE e ter muita produção acadêmica. A professora destaca que a UEG não a obriga, mas pelo senso de responsabilidade, resistência e luta, pensando principalmente nos acadêmicos, acaba assumindo mais demandas do que necessita;
- **Prof. C** relata que é pouco solicitado e que aconteceu somente durante a pandemia, em que os horários ficaram enviesados, mas não se sentiu incomodado porque foi solicitado dentro do previsto, do necessário;
- **Prof. D** pontua que é pouco solicitada para atividades fora da jornada de trabalho na UEG e quando isso acontece é para apresentação de trabalhos; palestras; bancas de trabalhos acadêmicos;
- **Prof. E** diz ser muito solicitada para atividades fora de sua jornada de trabalho na UEG porque se envolve com tudo: aulas adicionais, projetos, reuniões; diz ser muito intrometida, sai se enfiando em tudo; estalou o dedo estou dentro;
- **Prof. F** relata que é pouco solicitada e, quando é, tem relação a projetos de pesquisa;
- **Prof. G** diz que é muito solicitada para atividades fora da jornada de trabalho na UEG porque ocupa a função de coordenadora de uma UnU;
- **Prof. H** destaca que é muito solicitada para atendimento aos alunos”.

O que se percebe por essas informações é que, embora pouco solicitados, os docentes realizam as atividades e não se incomodam, ou porque não foi nada de mais ou porque faz parte das atribuições do trabalho docente. Há, nesses discursos, um processo de naturalização e banalização de suas funções como professor universitário que vai se tornando corriqueiro ao ponto de o docente não perceber que o acúmulo de atividades ou de responsabilidades pode adoecê-lo ou prejudicar a execução de suas reais atividades enquanto docente da Educação Superior.

Nas narrativas dos docentes, e dialogando com os dados quantitativos, os professores expõem o processo de profissionalização – formação inicial e continuada – como um esforço e mérito pessoal, como mostra o Quadro 20.

Quadro 20 – Categoria profissionalização por esforço pessoal/semiprofissionalização

Temática	Trechos narrativos	Redução temática (contradição, mediação e totalidade)	Categoria
trajetória ao longo da vida profissional	<p>- [...] a minha trajetória como professor, ela tem um processo de continuidade, descontinuidade bastante importante. [...] entrei em movimentos religiosos [...] que dava esse sentido da formação coletiva e problemas reais da sociedade né, então aí tive essa base por aí [...], participando de movimento de jovem, dos movimentos das comunidades eclesiais de base, é fiz uma conexão disso, com a escola, o meu trabalho na escola. (Prof. A)</p> <p>- Eu iniciei a minha trajetória profissional na educação básica e também no ensino superior, a convite de ex-professores. Na educação básica, eu iniciei [...] sem uma formação. (Profa. B)</p> <p>- [...] no horário de lanche, ela [ex-professora] divulgou: Olha, hoje é o último dia de inscrição de professor substituto em Sociologia da Educação no curso de Pedagogia. [...] fui aprovada e eu comecei a lecionar eu não tinha ainda mestrado, eu tinha um ano só de especialização e tinha acabado de passar no concurso [...] da secretaria municipal de educação, então eu comecei a lecionar na base, né? (Profa. D)</p> <p>[...] quando foi em 2011, surgiu a oportunidade de vim pra UEG como contrato no PSS né. E eu passei pelo processo seletivo, fui aprovada e eu saí do SESI e vim pra UEG em 2011. Quando foi em 2015, 2014, final de 2014 pra 2015, fiz o concurso na UEG e fui aprovada para concurso da UEG. E desde então estou aqui, estou na UEG desde 2012, concursada desde 2015. (Profa. G)</p>	<p>- Continuidade e descontinuidade</p> <p>- Esforço pessoal individual</p> <p>- Classe trabalhadora</p> <p>- Formação inicial e continuada</p> <p>- Entrada na universidade sem formação específica para a docência</p> <p>-</p>	Profissionalização como esforço pessoal/semiprofissionalização

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Contreras (2012) desenvolve um estudo que explora o problema da autonomia profissional. Com esse objetivo, considera necessário discutir as contradições em torno da ideia de profissional, profissionalismo e profissionalidade no ensino. O autor relaciona a autonomia e a profissionalidade, ao afirmar que autonomia no ensino é necessidade educativa e direito trabalhista. Ressalta, ainda, que para alguns autores apresentam os termos profissionalismo ou profissionalização com o objetivo de recuperar as qualidades do profissional em suas funções específicas. O ciclo de vida profissional do professor da UEG vai se constituindo como uma questão pessoal, são esforços pessoais sem apoio, ou com raro suporte de políticas institucionais para a profissionalização. Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão implica também refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva, bem como da sobreposição desta em relação àquela.

Outro elemento que reforça o esforço pessoal e individual docente no processo de profissionalização é quando questionados sobre a associação a sindicatos, pois constatamos que, embora 53% dos 53 respondentes se digam associados ao sindicato, como mostra a Tabela 16, as respostas específicas dos oito sujeitos no questionário e nas entrevistas, mostraram que somente três deles são sindicalizados.

Tabela 16 – Associação ao sindicato

Sindicato	Qtd.	%
Não	25	47%
Sim	28	53%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entendemos o sindicato docente como um espaço tempo de formação política, cultural e científica; é a força do coletivo em ação que, juntamente com ações coletivas da docência e da produção de conhecimento nas universidades, que denominamos de produção, podem conferir aos professores o direito e a oportunidade de regular e produzir conhecimento próprio e de organizar o trabalho docente. Dessa forma, o sindicato se configura para além da defesa e luta por melhores condições de trabalho, carreira e ensino porque não somos somente trabalhadores em luta contra o Estado patrão, somos trabalhadores da Educação, uma prática social para além da escola ou da academia para desenvolver o ser humano, cujo caminho é a

produção que inicia modificando o sistema micro de base individualista da sala de aula e da produção científica, e da consciência em si.

Nesse contexto, parte-se do sujeito individual para o sujeito coletivo para o despertar da consciência para si e, assim os sujeitos “[...] Paulatinamente, assumem ações comuns de luta que – em última instância – comportam-se como ‘atividades reguladoras’ que alcançam maiores níveis de organicidade e de consciência” (CHIROQUE, 2010). Essa organicidade e consciência de que fala o autor, talvez, tenha como um dos motivos de não terem sido alcançadas pelos docentes da UEG – de acordo com as narrativas e os questionários dos oito entrevistados – devido ao modelo multicampi da universidade que, por distâncias de até 500 km de uma unidade à outra, dificulte formações e discussões coletivas para se chegar à produção. Pode ser, também, que muitos docentes ainda não tenham se sindicalizado por não acreditarem que a Associação dos docentes da UEG – ADUEG¹²³, Sessão Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN tenha estabelecido outro formato com uma gestão mais transparente e maior engajamento político, que seja realmente uma entidade representativa da categoria.

Compreendemos que a formação do sujeito só pode acontecer se forem considerados os aspectos políticos, sociais e econômicos, assim como a relação desse sujeito com o trabalho. O sindicato é um espaço formativo para o trabalhador e, conforme Chiroque (2010, p. 2), “Quando os docentes enfatizam sua condição de trabalhadores, seu sindicato assume geralmente formas de lutas clássicas do movimento sindical operário. Geralmente aderem a alguma central do conjunto da classe trabalhadora” – o que, para nós, é o primeiro passo para a produção. No caso da ADUEG, a central sindical é o ANDES-SN entidade histórica, fundada em 1981, com sede em Brasília-DF, filiado à Central Sindical e Popular Conlutas – CSP-Conlutas. É um sindicato nacional com seções sindicais nos locais de trabalho, sendo também autônoma em relação aos partidos políticos.¹²⁴

Nessa perspectiva, acreditamos que a sindicalização à ADUEG confere ao coletivo a força de agir, atuar e reivindicar, bem como o poder de mobilização da categoria frente ao que tem se mostrado como o desmonte de uma universidade que surgiu para interiorizar a Educação

¹²³A associação passou por um período sem atuação e perdeu os seus filiados e, conseqüentemente, recursos e o prestígio junto à categoria. Desde novembro de 2019, tem se aproximado da categoria docente e se tornado mais combativa contra o desmonte da instituição que é claro diante das ações do governo estadual. Assim, a ADUEG continuará pressionando os deputados estaduais por mais recursos à universidade e para a concessão dos reajustes, progressões e acesso ao regime de Dedicção Exclusiva. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/sob-nova-gestao-adueg-volta-a-base-sindical-do-aNDES-sN-e-retoma-atividades-de-luta1>. Acesso em: 15 set. 2022.

¹²⁴Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/historia>. Acesso em: 12 set. 2022.

Superior goiana como um direito de todo e qualquer cidadão. Esse desmonte vem agregado à intensificação do trabalho e arrocho salarial que é, historicamente comprovado, uma das principais causas da proletarização docente e sua conseqüente subjugação. Em todo movimento histórico de conquistas da educação pública e da formação de professores, precede-se a organização dos sindicatos, entidades representativas e movimentos sociais. Torna-se urgente que esse sindicato se fortaleça, e uma das urgências é a formação política de seus associados para que alcancem a consciência para si e, conseqüentemente, a produção.

Dos oito docentes entrevistados, somente três são sindicalizados o Prof. C, a Profa. E e a Profa. H, sendo que o primeiro e a terceira entendem sua atuação como formação política. Já a Profa. E enfatiza sua participação como luta pelos direitos. Embora a Profa. B não seja sindicalizada, pontua que a atuação em um sindicato é entendida como luta por condições de trabalho. Isso demonstra que esses sujeitos podem ter a concepção de sindicato de espaço em que funcionários se unem para reivindicar melhores condições de trabalho e salário, distanciando-os do estatuto de profissionais, de trabalhadores da Educação que o são e que deveria os identificar. Os docentes sindicalizados, 37.5%, demonstram que, pela compreensão da formação política, podem estar buscando caminhos para a solução das demandas da profissão, sejam coletivas ou individuais. Já a Profa. E, que define sua atuação como luta pelos direitos, transmite-nos a ideia de pensar no atendimento coletivo da categoria, mas de cunho individualizado porque impacta na melhoria do seu trabalho, do seu salário com impactos na vida de sua família.

Nos comentários dos respondentes do questionário sobre o entendimento da associação aos sindicatos, foram usadas as palavras ligadas à política como direitos, luta, política e jurídica, bem como aquelas ligadas à formação dos professores como condições, trabalho, coletiva e formação. Esses vocábulos formaram a nuvem de palavras apresentada na Figura 10.

Figura 10 – Nuvem de palavras dos comentários sobre a associação ao sindicato.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante das palavras direitos, luta, política e jurídica como representantes de sindicato, na visão dos respondentes, percebemos que há nos docentes a capacidade de assumência do compromisso político tanto em sala de aula quanto fora, no coletivo de sua categoria, justamente como forma de combater a hegemonia dominante. É a consciência do papel social e político da docência para empreender movimentos de arraste contra a desvalorização da profissão, a favor de melhores condições de trabalho e de vida que são, antes de mais nada, nossos direitos.

Já com a visão das palavras condições, trabalho, coletiva e formação, entendemos o sindicato como espaço formativo para o professor, para o trabalhador, para a classe trabalhadora da educação que desenvolverá posicionamentos críticos consubstanciados na formação política. É um movimento de enxergar a docência como ato coletivo, como prática ética, de ter uma visão do todo para entender as partes, de enxergar a docência política e a política docente, uma vez que “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente [...] Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 1996, p. 66).

A Profa. F fala um pouco sobre sua experiência de formação política que, embora não faça menção ao sindicato, são espaços preciosos de formação humana, política, cultural, social.

A fase das lutas, que eu trago já desde o início pela experiência de mundo e pela vivência que eu tive. Eu venho do movimento estudantil. Presidente do DCE, presidente da UEE, então é uma coisa que faz parte de mim. Eu digo que eu me despertei como pessoa na sociedade, muito nova, nos processos das Diretas Já, no final. [...] E eu me lembro como se fosse hoje, a gente matando aulas para ir para os

comícios das Diretas. Então eu falo que eu me desperto um pouco para entender o nosso papel no mundo ali. Ali eu me enxergo no mundo, existe um mundo. É muito engraçado. E a partir dali eu comecei a participar dos Centros Cívicos, que na época ainda não eram grêmios livres. Então ali eu tive esse despertar. Eu disse tudo isso para falar do que está entranhado em mim. Apesar de que na UEG, a gente tem uma certa dificuldade de organização de fazer parte disso.

Acreditamos que as análises dos dados estatísticos e as narrativas apontadas apresentam as contradições dos docentes que buscam se construir no trabalho como professores da Educação Superior e que lutam para ver um processo de valorização categorial, salarial e social. Os docentes gostariam de ganhar melhor, ter melhores condições de trabalho, ser socialmente reconhecidos e respeitados; enfim, formam-se professores no esforço, na oportunidade e no mérito pessoal, sendo poucos elementos apontados de políticas públicas para a carreira e a vida profissional dos docentes, como podemos ver nas falas das entrevistadas:

[...] há muito tempo eu queria fazer um doutorado. Eu já estava começando a me achar velha para fazer um doutorado. [...] E se eu não tive oportunidade antes, estou tendo agora e preciso agarrar com unhas e dentes. A gente acorda porque é isso, tudo bem tardiamente. A nossa situação é difícil, nosso salário é um salário ruim, as condições de trabalho não são boas. Mas ainda somos privilegiados, considerando a realidade do país que a gente vive. E eu reconheço isso, que é privilégio a gente estar aqui, por exemplo, eu agora em Portugal fazendo uma parte do meu doutorado. (Profª. F).

Um leão por dia sim, é uma instabilidade aí fica, mescla muito né a minha função de gestora com a de docência. Porque eu estou em sala de aula, eu oriento TCC, eu tenho turmas de estágio, então assim, tô coordenando a pós-graduação aqui também, além da coordenação da unidade. E tenho aula na pós-graduação, que a gente tem uma pós-graduação lato sensu aqui então assim, é matar um leão por dia sem parar né, não tem nem como você para pra lutar, tem que lutar e andar ao mesmo tempo. (Profª. G)

Bom, tudo o que eu já fiz, eu digo que eu poderia parar dizendo o que eu fiz o que eu quis, da melhor forma que eu pude em todos os momentos e eu estaria realizada né. Eu não cheguei ao máximo da minha, vamos dizer assim, que eu poderia profissionalmente [...] (Profª. H).

Mesmo diante de tantas contradições, as professoras são profissionais; profissionais assalariadas e constituem um campo profissional com compromisso, competências e qualificação. Se acompanharmos o pensamento de Dubar e Tripier (2012), compreenderemos que as profissões representam as formas históricas da organização social e são também formas históricas de realização de si, de identificação subjetiva e de expressão de valores éticos com significações culturais. Para os autores em questão, as profissões são ainda formas históricas de acordo, de coligações de agentes que defendem seus interesses.

Depreende-se das formulações dos autores que a concepção de profissão aporta questões políticas, ético culturais e econômicas. Sendo assim, as profissões podem ser conceituadas,

analisadas, descritas e, às vezes, comparadas conforme os aspectos contextuais, cognitivos, afetivos e o esforço físico.

4.2 A prosa sobre o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG: vivências na vida profissional

Com o objetivo de analisar a vida profissional e a constituição do ser docente dos professores de Pedagogia da UEG, partimos da unidade temática *fases/etapas da vida profissional* e sintetizamos a categoria *vivências na vida profissional*. Essa categoria do objeto se fundamenta na categoria teórica *Perejivanie* (vivência, em português) que emerge como elemento central na explicação das experiências cotidianas que compõem a vida profissional dos professores. *Perejivanie* ou vivência, que tem origem na teoria Histórico-Cultural, indica

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 1999, p. 686).

Destarte, Vigotski (1999), ao afirmar que o psiquismo humano se constitui culturalmente, utiliza o conceito de vivência para demonstrar a relação racional, emocional e afetiva ligada à vida real dos sujeitos. Esse conceito demonstra o processo que envolve a tomada de consciência da relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma; é a experiência que se dispõe na atividade consciente; é a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. Em síntese, a consciência é um elemento que delimita nossa relação com o mundo na estruturação dos sistemas psicológicos com a consciência e a personalidade; é, portanto, o momento em que uma situação deixa de ser mera experiência ou repetição autônoma e passa a ser a vivência significada na vida de um sujeito.

Algumas vivências na vida profissional dos sujeitos da pesquisa estão nas narrativas do Prof. A e da Profa. D:

[...] uma professora da UNITINS me convidou para dar umas aulas de reforço ao provão [...] em 1996[...] de políticas públicas [...] gostei bastante, aprendi bastante nessa disciplina [...] aí eu penso que esse momento, professora [...] quando a UEG foi me chamar eu já tinha essa experiência então eu acho que foi um momento decisivo, foi eu participar dessa aula do provão [...] sem nenhum perfil de professor [...]. Prof. A.

[...] a experiência no ensino fundamental concomitante com a atuação na formação de futuras professoras pra o ensino fundamental ah, o fato de lecionar em instituição pública por opção, a opção pela instituição pública, a educação pública mas é, ter trabalhado também em instituições privadas, porque além da Alfa, eu trabalhei também na Unifam então isso me fazia ter uma leitura mais ampliada sabe, ampliava um pouco mais é o que eu chamo é uma formação meio caleidoscópica, eu via múltiplas visões da educação, isso me ajudava a pensar. Profa. D.

Os estudos de Brito (2011) e Cardoso (2020) apontam para a compreensão de que há um processo contínuo, circular e dialético no ciclo de vida profissional docente. Assim, para analisar os processos das fases de vivência na vida profissional dos (as) professores (as) foram elaboradas seções no questionário com perguntas sobre identificação no momento da carreira, descrição do modo como se sentiam no momento da vida profissional e percepções e avaliações da profissão.

A respeito da descrição do modo como se sentiam no momento da vida profissional em que respondiam o questionário, 46% dos 53 docentes anunciaram sentimentos de alguma forma negativa, conforme o Quadro 21.

Quadro 21 – Descrição do sentimento no momento da carreira que foi respondido no questionário

Descrição no momento da carreira	Qtd.	%
Estabilizado(a), vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades	14	26%
Preocupado (a), angustiado (a), com medo, sentindo-me solitário (a). Percebo que há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula; há uma fragmentação do trabalho; sinto dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos; percebo uma oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes; sinto dificuldades com alunos que criam problemas, dificuldade com material didático inadequado e sinto falta de apoio e orientação	13	25%
Em um estado de questionamento, com dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.	11	21%
Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo; sinto-me sereno(a) na profissão e procuro me distanciar das lamentações frente à profissão	7	13%
Fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica; começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos	6	11%
Entusiasmado(a) diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de me sentir responsável por uma turma ou por me sentir como membro de um grupo	2	4%
Total Geral	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A maioria dos docentes (26%) descreveu estar comprometido com a docência e assumindo responsabilidades, o que demonstra uma escolha subjetiva que acompanha o pertencimento à categoria, precedida pelo ato administrativo de tomar posse e entrar em exercício após a aprovação em concurso público. Apesar da baixa remuneração, da falta de perspectiva de ascensão na carreira e de condições de trabalho, esses docentes escolhem se comprometer e assumir compromissos, e não abandonar a profissão ou permanecer em processo

de abandono que se traduz: i) na ruptura profissional entendida como um “[...] corte com a profissão, traduzido no abandono, ou ainda, no desejo veemente de tal realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, designadamente a falta de uma alternativa profissional” (GONÇALVES, 2000, p. 159); ii) nos sintomas da Síndrome de Burnout que é a desistência de quem ainda continua trabalhando, mas já desistiram da carreira (CODO, 1999). Ao invés disso, procuram estabilizar-se com a constituição da identidade docente, o pertencimento à categoria profissional; confiança e segurança; consolidação pedagógica (CAVACO, 1995; CHAKUR, 2005; GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000).

Os outros dois grupos significativos em termos percentuais, 25% e 21% demonstram que estão, respectivamente, em uma etapa complexa da vida profissional, a entrada na carreira que provoca sentimentos de angústia, ansiedade, insegurança, incompetência e, em outra, marcada pela dúvida quanto à profissão (CAVACO, 1995; GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000). Essas etapas podem ser vivenciadas por muitos docentes na UEG, principalmente, por suas características que, lembrando, estão vinculadas às reformas administrativas e acadêmicas da instituição ao longo dos anos, as condições de trabalho e carreira e, ainda, pelo contexto socioeconômico do próprio país que se reflete em todas as instituições públicas de nível superior e não superior. Por consequência, aumenta a possibilidade de desistência da profissão.

Especificamente, sobre como se identifica, ou se sente, neste momento da carreira, o Prof. A, no questionário, respondeu estar desanimado e, paradoxalmente, quanto à descrição que mais se aproxima do modo como se sente atualmente na carreira, considera-se fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sente que está rompendo com a rigidez pedagógica; começando a criar e inovar o trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos. Em relação ao seu trabalho como docente, de um modo geral, o Prof. A afirma estar satisfeito. Contudo, na entrevista, sua fala é outra, como nesse trecho, por exemplo, e em até em outros:

[...] esse desafio agora é imenso. Olha aqui, há uma possibilidade do retorno à presencialidade, mas o nosso caso, os professores foram contratados na pandemia, nós temos seis professores que eles não sabem pra onde que é a UEG, de lá de onde eles moram, se perguntar assim: Aponta pra mim onde é a UEG, eles não sabem. Nós temos um professor no Maranhão, no Pará, Minas Gerais, em Brasília e outros mais pertos aqui, são 150 quilômetros, mas se disser: Olha, semana que vem nós vamos iniciar, mês que vem vamos iniciar as aulas presenciais, ele vai pedir demissão, porque ele não vai poder vim, ele tá fazendo um bico, ele tem outra atividade, tá fazendo um bico na UEG, então o grande desafio agora, o meu grande dilema nesse momento é esse professora, de conviver mesmo com gestão, coordenação. Ah! Tem outro problema: As dificuldades de orientação [...] (Prof. A).

O docente se mostra preocupado, atarefado, desempenhando funções diversas, sem saber como conduzir o processo da contratação de professores, pois os que não moram na cidade da UEG não querem se deslocar para uma unidade muito distante dos grandes centros urbanos. São sentimentos controversos, um misto de responsabilidade e de desespero por não ter apoio da gestão da universidade. Esse processo de intensificação do trabalho docente, de precarização da profissão, aliado às questões administrativas e pedagógicas é a marca que perpassa toda a fala do Prof. A. Embora ele fale que não quer deixar a universidade, em alguns pontos de sua narrativa é o que nos parece.

A Profa. B se identifica, neste momento da sua vida profissional, como muito satisfeita, realizada e segura. A descrição que mais se aproxima do modo como se sente atualmente na carreira é estabilizada, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades. Em relação ao seu trabalho como professora, de um modo geral, a Profa. B afirma estar satisfeita. Durante a entrevista, essa docente continuou demonstrando sua satisfação com a carreira ao dizer *“Eu me sinto realizada porque enquanto docente universitária, eu já passei por já... por basicamente todas as áreas da universidade, então sou professora de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu [...]”*.

Contudo, essa mesma professora revela alguns descontentamentos quando fala *“[...] nunca pensei em desistir, apesar de muitas dificuldades, da... da própria educação, do próprio sistema de ensino universitário, de infraestrutura, de baixo salário, de atraso de salário, de falta de apoio até mesmo entre colegas, mas eu nunca pensei em desistir”*. A docente insiste *“nunca pensei em desistir”*, mas percebe-se a existência do par dialético desistência/resistência que caracteriza momentos de prazer com a profissão e momentos de frustração. Não é a desistência de pedir exoneração, mas um processo de desencantamento, que pode ser até inconsciente, e que se manifesta nas expressões *“muitas dificuldades”*; *“baixo salário”*; *“atraso de salário”*; *“falta de apoio”*. É uma professora resiliente, persistente, mas que usa estratégias autoafirmativas, tais como *“nunca pensei em desistir”* e reiteradas, *“mas eu nunca pensei em desistir”*.

O Prof. C, em relação ao trabalho como professor, no geral, diz estar muito satisfeito, mas, nesse momento da carreira, sente-se insatisfeito, desamparado e sem apoio; a descrição que mais se aproxima de tal momento é fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sente que está rompendo com a rigidez pedagógica; começa a criar e inovar o trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos. Na entrevista, o Prof. C confirma ao dizer que se sente *“Frustrado. Frustrado porque a gente não consegue... a profissão, a profissão não avança. A gente não consegue pagar as contas, tudo muito caro. Eu amo a minha*

profissão, não penso em fazer outra coisa". Os sentimentos do docente mesclam o prazer pelo que faz, mas a frustração por não conseguir se manter adequadamente por meio da profissão. Esse sentimento gera conflitos de ordem identitária que expõe o docente a desequilíbrios que podem provocar o abandono temporário, como absenteísmo, atestados, e chegar até ao Burnout.

Sobre como se identifica, neste momento da sua vida profissional, a Profa. D diz estar realizada, mas desamparada, sem apoio e angustiada. A descrição de como se sente é entusiasmada diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável pelas disciplinas ou por se sentir como membro de um grupo. Em relação ao seu trabalho como professora, de um modo geral, a Profa. D afirma, no questionário, estar satisfeita, mas suas palavras na entrevista foram:

Olha, eu já fui mais feliz, é, na instituição pública, eu já fui mais feliz porque quando eu entrei na UEG, nós tínhamos um plano de carreira é, totalmente distinto do que temos agora, então nós tínhamos tempo pra pensar mais as questões, os objetos de pesquisa [...] insegura, insegura não só pela minha vida profissional, mas as turbulências que o país vem enfrentando em todos os aspectos né, a UEG não sei se é nesse momento que eu falo, mas a UEG tá passando por uma reestruturação (Profa. D).

A Profa. E se identifica como satisfeita, cuja descrição que mais se aproxima de como se sente é estabilizada, comprometida com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades, com a afirmação de que está satisfeita. Durante a entrevista, a professora expôs sua satisfação, direcionando-a para a relação com os alunos, prioritariamente:

[...] eu me sinto muito realizada quando eu converso com os meus alunos na disciplina de estágio, quando eu converso com os meus alunos de Pedagogia, principalmente, na área de Pedagogia. [...] eu não vejo a hora passar, eu sinto que estou fazendo algo bom, incentivando o aluno a não desistir e gosto muito disso. Eu me sinto muito realizada, quando um aluno assim, ele vai desistir e eu converso com ele, eu apoio ele, eu falo: "eu já passei por isso" E aí isso me deixa muito realizada (Profa. E).

A despeito de se sentir muito realizada, ao comentar sobre como se sente na carreira, atualmente, a Profa. E repete várias vezes que está muito cansada e se sentindo muito sozinha. Na verdade, é um sentimento que se manifestou nos outros professores também durante as entrevistas; é uma marca dos docentes da UEG diante de tudo o que vem acontecendo na instituição e pode indicar, além de outras situações que precisam ser melhor investigadas, a Síndrome de Burnout, já mencionada anteriormente, a que Codo (1999) denominou de síndrome da desistência do educador.

Para entender um pouco mais sobre algumas marcas da vida profissional dos docentes da UEG, pedimos que assinalassem o que os realizava e o que os desgastava profissionalmente

para cada item apontado, com notas de 1 a 5, em que 1 indicava o que dava mais prazer ou mais desgaste e 5 para o que dava menos prazer ou menos desgaste, como demonstrado na Tabela 17.

Tabela 17 – Prazer e desgaste profissional na docência

Grau de avaliação	Relação com os alunos				Relação com os pares			
	Prazer		Desgaste		Prazer		Desgaste	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1 – mais	29	55%	6	11%	13	25%	6	11%
2	6	11%	3	6%	18	34%	5	9%
3	6	11%	6	11%	9	17%	10	19%
4	4	8%	14	26%	8	15%	21	40%
5 – menos	8	15%	24	45%	5	9%	11	21%
Total Geral	53	100%	53	100%	53	100%	53	100%

Grau de avaliação	Relação com a remuneração				Infraestrutura da instituição			
	Prazer		Desgaste		Prazer		Desgaste	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
1 – mais	5	9%	13	25%	8	15%	15	28%
2	13	25%	19	36%	14	26%	15	28%
3	14	26%	13	25%	12	23%	13	25%
4	7	13%	5	9%	9	17%	7	13%
5 – menos	14	26%	3	6%	10	19%	3	6%
Total Geral	53	100%	53	100%	53	100%	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessa tabela, observamos que a relação com os alunos era o que dá mais prazer aos docentes, 66% do total de respondentes (soma de 55% de nota 1 e 11% de nota 2) e, conseqüentemente, o menor desgaste, 17%. Esses dados são relevantes para pensar que a relação prazerosa com os alunos propicia vivências para além do caráter acadêmico, auxiliando o desenvolvimento dos sujeitos que se constituem mais humanos, a construção da identidade docente e a sensação de pertencimento ao grupo para o crescimento pessoal e profissional.

Uma vez que a universidade é um espaço de produção e crítica do conhecimento e de formação humana e profissional, a relação pedagógica entre professores e alunos precisa considerar aspectos cognitivos e também afetivos para a formação integral dos acadêmicos e uma vivência positiva do processo ensino-aprendizagem. Essa relação entre professores e alunos é tão importante que Roncaglio (2004) a define como indispensável porque sua representatividade se caracteriza como cerne das instituições acadêmicas.

Para Veiga (2019, p. 251), a relação professor-aluno na Educação Superior tem “[...] dimensões determinantes que embasam a forma e o tipo de relação que se tem constituído nos

cursos de graduação pesquisados: o conhecimento, a didática, a linguagem, o diálogo, o poder, a autoridade e a avaliação”. A autora teoriza essas dimensões, esclarecendo:

i) o conhecimento é uma dimensão determinante na relação pedagógica; o conhecimento docente envolve o saber individual, relacionado à sua identidade e ao saber relacionado à história profissional, e diferentes conhecimentos: científicos, pedagógicos e experienciais que são transitórios ou incompletos;

ii) a didática é mediadora na construção da aula e do conhecimento;

iii) a linguagem possibilita a interação e a ação do indivíduo e, na universidade, é elemento de interação ou poder, visto que, pode ser usada para a aproximação dos docentes com seus alunos, como legitimação da cultura dominante como demonstração de poder, ou como forma de manter o campo científico, estabelecer relação de confiança com o estudante e legitimar-se como autoridade da área;

iv) o diálogo pode estabelecer-se para o entendimento ou desentendimento, aceitação ou recusa, consenso ou conflito; e, quando o professor se abre ao diálogo, este se torna um elemento motivador para o ensino-aprendizagem, podendo contribuir para o vínculo libertador na relação;

v) O poder pode ser uma regulação explícita em que o professor adota técnicas de poder que controlam discursos, atitudes, comportamentos, hábitos, interferindo na didática, gerando conflitos e resistências por parte dos alunos; ou pode ser uma regulação implícita, o chamado poder simbólico que é uma forma transformadora e legitimada de poder, utilizada por meio de mecanismos como a avaliação, a chamada e reprovação por parte do professor e, por parte dos alunos: saídas constantes da sala de aula, baixa participação, uso frequente do celular, corpos debruçados nas carteiras. Quando professores e alunos aprendem a trabalhar as resistências e o poder na relação, é possível construir relações mais humanas, democráticas e emancipadoras;

vi) a autoridade do professor, no espaço acadêmico, deve ir além da força de seu cargo e ser fruto de seu conhecimento, domínio e experiência em seu campo de atuação, pois assim, se torna mais tranquila a condução do processo pedagógico. A autora destaca o equilíbrio entre as dimensões autoridade e diálogo, posto que a autoridade pode ser utilizada para conduzir o processo ensino-aprendizagem com regras de participação discutidas com maturidade e respeito junto com os alunos e estes adquirem postura respeitosa em relação à competência dos professores que constroem vínculos libertadores com os acadêmicos;

vii) a avaliação é um elemento de apoio ao processo ensino-aprendizagem e às dimensões determinantes da relação professor-aluno, ou seja, é tarefa didática permanente do trabalho docente que precisa ser planejada e com características que devem ser desenvolvidas nas aulas,

no sentido de articular a cognição e a emoção e influenciar a motivação, o interesse e a autoestima dos estudantes, caracterizando a avaliação formativa. Caso contrário, a avaliação se torna a resolução de exercícios ou provas orais, por exemplo, que deixam os alunos nervosos pela função classificatória e somativa que acaba por reforçar o vínculo de dependência do aluno em relação ao professor (VEIGA, 2019, p. 251-272).

Essas dimensões, assim como o que já foi explanado sobre as vivências na relação professor-aluno, podem ser percebidas nas narrativas dos docentes que, da mesma forma que seus pares responderam no questionário, consideram a relação com os alunos prazerosa.

Dimensões: conhecimento, linguagem e diálogo

[...] tínhamos uma professora aqui, que usou uma passagem na bíblia que fala que os gays vão pro inferno, aí tinha um aluno na sala dela, um aluno que é gay, quilombola e desempregado, arrimo de família, esse aluno professora, eu tive que fazer movimentos durante um mês, fui na casa dele, conversei com a família dele, fui nessa sala de aula, fiz reunião com os professores, pra fazer com que esse aluno voltasse porque ele, a partir disso [...] quando ele olhava pra UEG ele resistia e voltava pra casa. Eu tive que fazer muitos movimentos pra resgatar esse aluno. Hoje ele é professor [...] Então essas relações, elas são de uma profundidade [...]. (Prof. A).

[...] as questões com os alunos são em tese, são tranquilas porque eu digo em tese? Eu já fui aluna, você já foi. Falar, se não falar mal de professor, não é aluno né? Nada é tão comum do que falar, criticar o texto, a exigência, o prazo, enfim, né, mas no relacionamento que a gente tem cotidianamente, é um relacionamento é, de eu não vou dizer cordialidade [...] é de respeito em que predomina atos gentis, atos de compreensão, de parte a parte, principalmente nesse momento agora de pandemia. (Prof. D).

Ah, com os alunos a minha relação é... tipo assim, às vezes, chega a ser abusiva. Porque eu acho que fiquei com a fama de professora assim, muito acessível, que entende... então eu peguei a maior fama de professora boazinha (risos). Então, eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos, sabe? (Prof. E).

Dimensões: diálogo, poder, autoridade e avaliação

[Na] graduação eu posso ser paizão e tal, com a graduação presencial. Porque tem aquele contato, você desenvolve uma amizade, desenvolve um relacionamento. Agora com os alunos da EAD, como você não desenvolveu essa afetividade (risos), eu sou mais rígido com prazos. Só isso, respondo tudo mas sou rígido com os prazos. (Prof. C).

Dimensões: didática, diálogo e autoridade

[...] com alunos, eu sou só firme, mas sou muito humana. Então, se for resumir: a minha relação é muito firme quando deve ser firme, humana, quando deve ser humana; e, principalmente, profissional. (Prof. B)

Dimensões: conhecimento, didática, autoridade e poder

[...] com os alunos sempre é muito tranquilo. Tem briga, tem..., às vezes, me acham muito brava, mas sempre dizem que eu sou brava, mas muito justa. Porque tem horas que você tem que apertar mesmo, não tem jeito. Porque vontade própria, às vezes, falta neles. Quando você dá uma arrechadinha, eles respondem. Então é para o bem deles, né. Mas, assim, a relação com os alunos é muito boa. (Prof. F).

Dimensões: linguagem e diálogo

[...] com alunos, assim, é, cidade do interior tem uma característica diferente porque é quase tudo muito familiar [...] estamos com a faixa de 230, 250 alunos, então assim, eu praticamente conheço todos os alunos, assim, de nome, de história de vida, de família é, muitos se tornam amigos pessoais [...] então eu tenho uma boa relação com os alunos. (Profa. G).

Dimensões: conhecimento, linguagem, diálogo, autoridade, poder

Eu me envolvo bastante ainda com os alunos [...]. Então, continuo brigando muito pelos alunos [...]. Quando eu estive na Secretaria da Educação, quantidade de ex-alunos que tinha lá sabe. “Ah! Professora, é isso! Quando a senhora falou isso”... então as referências que eles fazem o trabalho da gente coisas que eu até tinha esquecido. Então eu luto pela universidade e pelos alunos sabe, pelo conhecimento que esses alunos precisam de adquirir. (Profa. H).

Da mesma forma que destacamos a relevância da relação professor-aluno como pilar da universidade e do processo ensino-aprendizagem, pontuamos nossa preocupação pela continuidade de sua existência em caráter benéfico para ambos, posto que a lógica produtivista na Educação Superior pública tem imposto desafios de dependência financeira, de ordem macro e micro, para a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tais como financiamentos externos via projetos, prestação de serviços e acordos com empresas públicas e privadas. O resultado deste afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação pública superior tem impactos diretos e indiretos na profissionalidade e profissionalização docente; na carreira; na gestão de sala de aula; nas políticas estudantis de ingresso e, principalmente, de permanência para estudos que não se restrinjam à sala de aula; etc.

Esse contexto tem dificultado a educação na UEG para além das necessidades imediatas do mercado e, por consequência, limitado as atividades acadêmicas docentes e discentes à sala de aula; e compelido os docentes a assumirem excessivas atividades e funções, o que pode prejudicar a saudável relação com os alunos e, também, com os pares, sem contar as demais dimensões da docência na universidade. Ainda assim, no que tange à relação com os pares, a porcentagem do prazer dos respondentes ficou em 59% (soma 25% de nota 1 e 34% de nota 2) contra a do desgaste, 20%, realidade diferente encontrada nas narrativas dos entrevistados.

Por conta da última reforma administrativa da UEG, por exemplo, que provocou a demissão de todos os professores em regime de contratação temporária, prejudicando, principalmente, as Unidades Universitárias do interior e mais distantes da Administração Central, a relação com os pares estava, segundo a Profa. E, inexistente. Além disso, a docente destaca que, com a demissão e as consequências da reforma, o clima na UEG, de forma geral, estava desmotivador, tenso, ameaçador com o risco de a UnU ser fechada.

[...] assim, os pares eu não tenho. Os meus colegas, eles foram quase todos dispensados, a gente não tem relação entre os colegas. Os poucos que vieram...Por

exemplo, foram mandados doze. A gente tinha um clima completamente diferente dentro da UEG, aí depois que mandaram um monte de professor embora, mandaram muitos colegas meus, muitos professores colegas meus. E eu fiquei assim, tipo assim, eu mais outros colegas que ficamos tipo assim, os mais velhos. Tem um colega que foi se afastando com problemas e aí, a gente está assim, tipo, naquela ameaça de ser mandado embora. Do campus fechar. Há três anos, não tivemos mais vestibular. Eu acho que o clima dentro da UEG contribuiu bastante para essa desmotivação que está acontecendo a relação com os meus pares ela foi limitada, ela está sendo mais em questão de ajuda. Eu trato muito com os meus pares ajudando. Não existe uma relação de amizade, eu não construí relação de amizade com os meus pares, a maioria. Eu só tenho uma boa relação, uma boa relação mesmo com o coordenador de Letras e o coordenador do Campus, porque eles são da antiga, junto comigo entendeu. (Prof. E).

Outras situações relatadas, contam-nos sobre relações conflituosas com os pares devido à função gestora que, geralmente, é elemento histórico de desgaste com os pares na UEG, seja pelo fato de o docente assumir essa função ou pelas atitudes coronelistas do gestor local do Câmpus ou Unidade Universitária de lotação do docente:

[...]com os pares também eu tive muitos conflitos; diretos não, porque geralmente essas pessoas elas não agem diretamente né, elas agem de outra forma, conflitos diretos eu nunca tive [...] eu tive ao longo do tempo vários problemas e o que eu entendi até hoje. Eu entendi que eu, um sujeito goiano do pé rachado [...] minha história de simplicidade, as pessoas não viam isso com bons olhos para ser um gestor [...]. (Prof. A).

[...] eu tenho uma relação com os professores assim, não. a gente, por eu estar na gestão, às vezes tem que fazer alguma coisa que não agrada todo mundo né porque faz parte da gestão, mas eu tento fazer da melhor maneira possível de, pra que eles não criam aversão à gestão né, porque tem professor que às vezes cria aversão à gestores, a coordenadores pelo modo que as pessoas se porta à eles né, então mesmo que eu tenho que fazer alguma coisa difícil que eu sei que não vai agradar, eu tento fazer com um jeito que a pessoa não fique tão bravo, pelo menos comigo, as vezes fique bravo com a situação, mas não comigo. (Prof. G).

“Eu fui muito atacado por professores para poderem agradecer a ele, em grupo de WhatsApp. Porque aí quando você ataca o professor que é adversário, você se promove com o Diretor. O diretor vai e te dá uma coordenação. ██████ funcionava assim. [...] o Diretor proibia os colegas de se aproximarem [...] Uma professora, a gente fez uma certa amizade meio que escondido, lá em ██████”. (Prof. C, na Unidade X da UEG).

Então, quando eu fui para o ██████ eu fui muito bem recebido, não tenho problemas, sempre me relacionei bem, tratamento profissional. Estou aqui para o que eles precisarem, não coloco dificuldades. [...] ██████ é outra realidade, 90% por cento são efetivos. Nós temos um relacionamento bom, eu nunca tive desentendimento. (Prof. C, na Unidade Y da UEG).

Há também as relações entre os pares que dependem de como o docente se posiciona politicamente sobre a universidade, principalmente em UnU do interior, onde parece-nos que as relações se fundamentam somente em questões pessoais e não profissionais, fazendo com

que os docentes que defendem seu ponto de vista não estabeleçam relações de confiança e apoio de seus colegas.

Na minha visão, a minha relação [...] com os pares [...] é muito boa. [...] eu sou uma pessoa que tenho posicionamentos. Então, eu me posiciono em tudo, em todos os momentos, em tudo aquilo que requerem um posicionamento. E esse posicionamento pode não agradar a todos, agradar a metade, não agradar a ninguém, mas nunca tive problemas abertos, problemas de relacionamentos, problemas de não converso com aquilo, não me aceitam aqui... nunca. (Profa. B).

██████ é grupo fechado [...] E desde que eu entrei lá, eu tive dificuldades em participar das coisas. Com os colegas, hoje eu acho que tenho um pouco mais de relação, converso um pouco mais com alguns professores, não com todos. Eu acho que eu acabei sendo um pouco estigmatizada e deixada de lado. Talvez se não fosse a relação política eu tivesse sido melhor acolhida, tivesse sido mais bem introduzida no campus. Mas não fui. (Profa. F).

Marchesi (2008) aponta que a colaboração entre os pares docentes e o trabalho em equipe contribui para o desempenho de atividades acadêmico-científicas porque ajuda o estabelecimento de confiança e apoio; além de desenvolver o compromisso, a ética e, até mesmo, a vida afetiva na academia que, elementos da profissionalidade e da constituição da identidade docente, estão imbricados na carreira. A despeito disso, o autor destaca que é importante manter equilibrado distanciamento nessa relação para que possa ser preservado o bem-estar profissional e emocional. As narrativas das Profas. D e H corroboram com essa teoria do autor:

[...] a gente tem uma união interessante né? Não temos? É lógico que cada qual tem as suas pretensões profissionais, mas não há uma disputa explícita motivada por vaidades, então é uma relação com os colegas de respeito [...] não tive problemas porque a gente procura fortalecer um pouco as questões coletivas que podem nos fortalecer um pouquinho mediante os revesses, né? (Profa. D).

A minha relação com os pares é boa, muito boa, sempre foi né. Então assim, sempre foi uma relação respeitosa, é uma relação de amizade né. Então mesmo quando a gente tem divergências teóricas ou políticas, sempre existiu dentro da nossa unidade o debate pra lutar, já tive brigas lá, mas não com quem eu considero meus pares, com outras pessoas que estavam ali por outras circunstâncias né, mas a gente sempre procurando não perder esse respeito. Eu tenho uma relação boa né, assim, inclusive agora né pra essa eleição, eles queriam que eu me candidatasse. (Profa. H).

Não somente as relações com os alunos e com os pares, devido a elementos externos e, principalmente, internos da UEG, tem causado desgaste aos docentes em sua vida profissional. Quanto à remuneração, os índices de prazer ficaram em 9%, nota 1; 25% com nota 2 e 26%, nota 3, cujo total foi 60%; e o desgaste ficou com 81%, divididos em 25%, 36% e 25% com as notas 1, 2 e 3, respectivamente. Sobre a relação dos docentes com a infraestrutura da UEG, o maior prazer ficou registrado em 64%, sendo 25% com nota 1, 36%, nota 2, e 25% com nota 3;

e o maior desgaste teve 81%, também, com notas de 1 a 3 com as respectivas porcentagens: 28%, 28% e 25%. Juntos, esses dois elementos integrantes do trabalho docente, enquanto condições objetivas, embora apresentem bons índices de satisfação, são os que causam, dentre todos os demais, o maior desgaste aos docentes, empatados em 81%.

Com relação à remuneração e a infraestrutura da UEG, destacamos a narrativa do Prof. C que está com cinco anos de carreira na instituição e fez uma leitura das condições salariais e de plano de carreira que explicita também as narrativas dos demais docentes; e que não percebe a infraestrutura como elemento de desgaste em sua vida profissional.

Eu acho que o ponto de conflito é eu ter terminado o doutorado e não estar ganhando como doutor. Eu acho que a UEG, apesar do povo fazer críticas às condições de trabalho, eu não considero a UEG uma universidade difícil de trabalhar. [...] A condição de trabalho que eu acho que a UEG não dá, é uma questão salarial. Uma questão de deslocamento, que é salarial [...] porque a gente está com o salário estagnado, não estamos com redução de salário nos últimos cinco anos. Eu nunca tive, eu só tive um reajuste de 6,85% e pronto. No resto, o meu salário é igual ao que entrei há cinco anos. Então para mim o grande problema é o salário. Eu acho que os campuses da UEG, em geral, são de uma infraestrutura boa. Não tenho críticas em relação a isso. Eu só penso que a questão, a condição salarial do docente é completamente inaceitável. É essa a questão: condição salarial. E quando eu estou falando em condição salarial, eu estou incluindo os reajustes, a reposição salarial, e estou incluindo essa realidade de... em Jussara a gente tinha a casa do professor, cortaram. [...] quem vai ficar na UEG? Pois me perdoe, mas, ou é povo que tem RTIDP, e seu eu tivesse eu não sairia da UEG [...] Se eu tivesse RTIDP, ganhando como doutor eu não ia atrás da UNB e não ia atrás da UFG. Não iria. Então, é uma questão muito simples: é só nos dar os nossos direitos. Não estamos pedindo favor. [...] a minha esposa, ela é pedagoga da UFG [...] Por isso que a gente consegue sobreviver. (risos) Ela ganha melhor do que eu. Tu acredita? Ela como técnica, pedagoga, com o mestrado ganha melhor que eu. (Prof. C).

Em outra narrativa, percebemos o desgaste de uma docente – que tem mais de 10 anos de carreira e tem RTIDP, ou seja, dedica-se integralmente à UEG com atividades de ensino, extensão, pesquisa, e gestão – com a remuneração e também com a infraestrutura da instituição e que resume as falas de outros colegas entrevistados.

O plano de carreira da UEG, comparado a alguns outros de outras instituições, não é ruim. É claro que existem algumas questões que precisam ser melhoradas, que precisam ser pensadas até mesmo no sentido de quanto tempo permanecer no mesmo nível. É, enfim, mas, de modo geral, a condição do plano da UEG, das horas agregadas a cada eixo, pesquisa, extensão, ensino são boas comparadas às outras universidades, que acabam focando mais o ensino. A UEG tem uma equivalência entre ensino, pesquisa e extensão e isso é bom em termos de valores para outras estaduais. Publicação na UEG não... não é ruim, porém, não é o valor que deveria ser. É... e em condições estruturais a UEG, em especial, é complicado, porque a UEG por ser multicampi, interiorizada, e isso gera fragilidades estruturais. Então, uma das questões em termos de estrutura física, estrutura, material... por que as outras universidades têm grandes bibliotecas? A UEG tem 30, 40, 50 pequenas bibliotecas; enquanto as outras instituições podem ter salas de orientação para os docentes, não tem nem 20 salas de orientação para que os docentes se revezem ao UEG. Teria que

ter 15 salas em cada lugar, dando 150, 200 salas. Então, em termos de estrutura física, material, a UEG perde muito; em termos de apoio financeiro para deslocamento para realização de pesquisas, laboratórios, a UEG também perde muito. Então, são coisas que, direta ou indiretamente, influenciam na carreira dentro da UEG. (Profa. B).

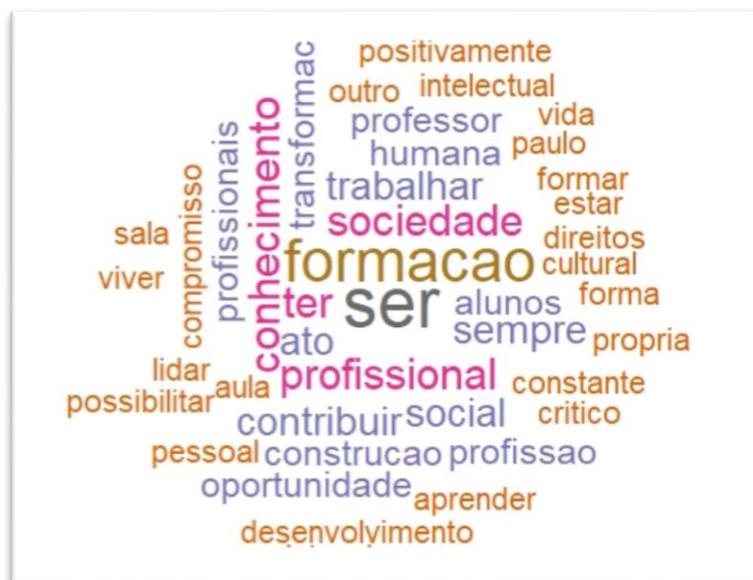
Esses elementos de prazer ou de desgaste na vida profissional dos docentes da UEG tendem a não serem exclusivos da instituição, uma vez que os estudos de Moreira (2005), de Rowe, Bastos e Pinho (2013), e de Rausch e Dubiella (2013) se alinham ao discutirem que a docência na Educação Superior é desafiadora, fonte de realizações e tensões, cuja maioria está mais satisfeita com as relações com os alunos e os pares e apresentam maior desgaste com a remuneração e as políticas organizacionais. Contudo, entendemos que cada tempo histórico e cada realidade concreta, permeada por suas contradições e mediações ensejam estudos e análises ímpares e que, ainda assim, não conseguimos dar conta da totalidade do objeto.

Destarte, essa percepção nos permite inferir que a UEG precisa ser pensada coletivamente pela comunidade acadêmica, independente das limitações legais impostas pelas últimas legislações porque governos passam, leis podem ser novamente modificadas. As tensões e realizações são constituintes de um espaço social específico e as condições objetivas ou subjetivas de trabalho constituem o ser docente forjado nas lutas diárias que precisam sempre ser coletivizadas, pois a individualização de nossas ações nos enfraquece, subalterniza e proletariza, transformando as universidades em “fábricas de conhecimento” que se estabelecem em substituição às “[...] usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial” (KUMAR, 1997, p. 37).

A universidade não é fábrica de conhecimento porque as relações sociais estabelecidas no seu interior dão conta de um trabalho coletivo de construção de conhecimento no e a partir do trabalho. É nesse espaço de condições concretas que estão os trabalhadores que educam e os trabalhadores que são educados em relações dialéticas, cuja práxis revolucionária poderá ser alcançada “[...] quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro” (KUENZER, 2002, p. 181).

Portanto, objetivamos conhecer o que os docentes da UEG consideram ser professor (a), cuja questão aberta foi colocada ao final do questionário e, a partir disso, construímos uma nuvem de palavras com as respostas. A Figura 12 mostra o resultado e constatamos que a principal palavra usada foi *formação*, seguidas por *conhecimento*, *sociedade*, *profissional*, *contribuir* e *social*.

Figura 11 – Nuvem de palavras dos comentários nos questionários sobre ser professor na UEG



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir de 53 respostas, os sujeitos indicaram que, para ser professor, é imprescindível a **formação**, o que se desvincula da histórica e ainda muito usada expressão *ser professor é um dom ou uma missão*. Para ser professor, é preciso uma sólida formação “[...] de natureza científica, artística, ética e técnica, de elevado nível, que impõe, portanto, duas atividades de prática e teoria” (CURADO SILVA, 2018, p. 8). Assim, compreendemos a práxis como teoria e prática crítico-emancipadoras que, enquanto díade inseparável, fundamentam-se em uma epistemologia que entende a realidade, como lembra a autora, pseudoconcreta, dialética e contraditória.

A compreensão dessa necessidade formativa, pelos respondentes do questionário, fortalece o sentido histórico da ação educativa para se reconhecerem **profissionais** da educação, cuja profissionalização se torna elemento importante para o **trabalho** docente, vinculado ao **desenvolvimento** profissional. Pela formação que, na universidade é caracterizada pela qualificação no stricto sensu, constrói-se o **conhecimento** para a **profissão** e para a **contribuição** com a **sociedade**. Palavras como intelectual, transformação, compromisso e oportunidade nos mostram a dimensão que esses docentes de Pedagogia tem da Educação Superior pública e de sua responsabilidade de formação acadêmico-científica e humana dos acadêmicos em um espaço ainda elitizado, cujas tensões estão para além da abertura da universidade para todas as pessoas que ali quiserem estudar, pois são tensões políticas e econômicas de um capitalismo que vem empresariando a educação em todo o país.

Para conhecer como os docentes entrevistados compreendem o ser professor, buscamos, especificamente, suas respostas a esse último item do questionário. O Prof. A entende a historicidade e o potencial do professor para o desenvolvimento da profissão e do país, e, embora o profissional esteja tão desvalorizado e proletarizado, sua concepção ampliada o faz assim definir: “*Ser professor é ser essência ao desenvolvimento histórico, econômico e cultural do país*” (Prof. A).

A concepção da Profa. B reflete a vida profissional de quem tem mais de 25 anos de docência, mas está há menos de 15 anos na UEG e que julga que sua formação continuada, até o Pós-doutorado em Educação, fez a diferença em todas os períodos de sua profissão. A professora demonstra sua formação histórico-dialética e compreende trabalho docente para além da sala de aula, com envolvimento em todas as dimensões da docência universitária. Além disso, destaca as contradições da função docente no nível superior que media a formação de profissionais que põem ou não se comprometerem com a humanidade.

Ser professor é ser um agente transformador, criador, crítico e revolucionário, que por meio das atividades do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da produção científica, fomenta a construção do conhecimento e a formação de profissionais que podem vi a ser cidadãos comprometidos com a humanidade. (Profa. B).

O Prof. C define o *ser professor* como o profissional responsável pela formação de outros profissionais, reduzindo a docência universitária à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, ao afirmar que “*Ser professor é contribuir com a formação de novos profissionais*”. Essa redução, primeiro, está no fato de que a docência na Educação Superior forma profissionais, porque forma também sujeitos humanos que se constroem no cotidiano da universidade e da vida, que aprendem a respeitar a diversidade, o espaço do outro, justamente por estarem em um espaço de diversas culturas, subjetividades e identidades. Formar para o mercado de trabalho é entender a formação que visa o saber fazer que prescinde de relações humanas, de reflexões em torno do trabalho e do produto desse trabalho, porque se compreende que as relações entre patrão e empregado são dessa forma e estão dentro da normalidade da exploração da produção ou da prestação de serviço.

Contudo, pensar uma formação para o mundo do trabalho é compreender que o formando estará inserido em espaços onde coexistem a atividade humana do trabalho; os produtos gerados por um trabalho que não pode ser alienado; as tecnologias em que se baseia e se desenvolve; as normatizações que o regulamentam em nível municipal, distrital, estadual e federal; os discursos de que as relações humanas não prescindem, as diversidades de todas as ordens; as subjetividades e as relações que vão e precisam ser constituídas em um espaço de

processos dialéticos e dinâmicos da atividade humana. Para termos uma compreensão um pouco mais alargada do que é o mundo do trabalho, recorremos a Marx (2011) para quem, nesse espaço tempo, encontram-se os conflitos que estruturam e regulam o sistema social, econômico e político da sociedade. É uma categoria ampla que o autor entende agregar diversos conceitos, tais quais trabalho, relações de trabalho, mercado de trabalho, remuneração, vínculo empregatício, lucro, capital, poder, tecnologia, troca entre outros.

Para a Profa. D, o professor é um agente de atuação em sala de aula, mas é compreendido como um profissional que pode mais do que somente ministrar aulas porque é um ser político e, como tal, envolve em seu trabalho as questões da sociedade que não está fora da universidade ou da escola, porque são uma só.

Ser professor é ser preparado para atuar em sala de aula, estimulando e atendendo aos questionamentos de alunos (as). É um ato político, com vistas à transformação da sociedade, como forma de favorecer a superação de discriminações de diferentes naturezas; é uma forma de fortalecer os vínculos relacionados ao Estado democrático de direitos socialmente manifestos na Constituição Federal e demais documentos da legislação educacional. (Profa. D).

A resposta da Profa. E: “*Ser professor é uma dádiva divina...Ser professor é seguir os passos de Paulo Freire... amooooo a docência*”, permite-nos inferir que a expressão “dádiva divina” não se refere ao professor como um enviado divino, um missionário ou aquele que tem o dom de ensinar. Referir-se a Freire como um cientista da educação, cujos pressupostos práticos devem nortear a ação educativa, a atuação docente, é compreender a educação como ato político, como transformadora de pessoas e suas consequentes realidades, visto que “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. [...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Do mesmo pensamento coadunam as definições da Profa. F, ao afirmar que “*Ser professor é uma descoberta a cada dia*” e da Profa. G que disse: “*Ser professor é estar sempre disposto a adaptar-se*”. Essas são construções sociais sobre o professor que ora refletem o ideário popular de que o professor consegue enfrentar quaisquer desafios, com resiliência e amor; ora refletem que para ser professor é preciso se adaptar ao sistema, às classes superlotadas, aos salários defasados, às péssimas condições de trabalho e formação como se o Estado fosse o padrinho que faz tudo que pode pela educação. O professor precisa de formação inicial e continuada baseadas na epistemologia da práxis, condições objetivas e subjetivas dignas de trabalho e não de adaptação ou de descobertas diárias, pois isso presume condicionar

sua capacidade profissional aos acasos do sistema ou que não tem formação para enfrentar os conflitos inerentes à profissão e às relações estabelecidas em seu espaço de atuação profissional.

A Profa. H respondeu que “*Ser professor é ‘um trabalho complexo, difícil, mas que norteia minha vida’*”, o que demonstra que reconhece a complexidade da profissão, em especial na UEG onde é docente há mais de 25 anos – mesmo período em que se formou e iniciou na profissão, mas que resiste e não desiste de ser professora mesmo com mais de 50 anos de idade.

A partir das respostas desses oito entrevistados, construímos uma nuvem de palavras, cujos destaques foram as palavras *formação* e *profissionais*, conforme a Figura 12.

Figura 12 – Nuvem de palavras sobre os comentários dos entrevistados sobre ser professor na UEG



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A nuvem de palavras traduz o que os docentes responderam e corrobora com nossa análise sobre a profissão e a imprescindibilidade da formação. São respostas que denotam as vivências de cada respondente durante as etapas da vida pessoal e profissional na educação. E, com relação às narrativas vinculadas à temática fases/etapas da vida profissional dos oito docentes entrevistados, apresentamos alguns depoimentos no Quadro 22, dos quais, após a redução temática, foi possível sintetizar a categoria vivências na vida profissional.

Quadro 22 – Vivências na vida profissional

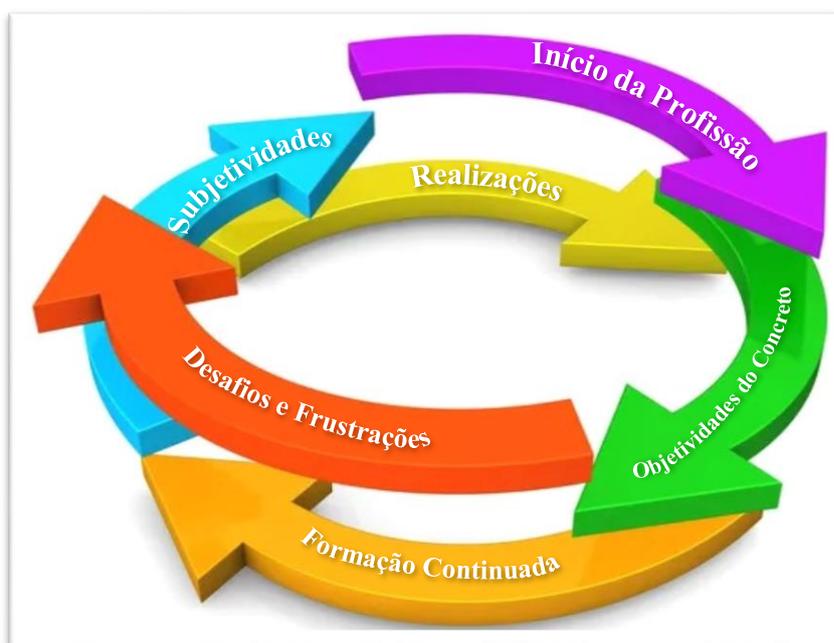
Temática	Trechos narrativos	Redução temática (contradição, mediação, totalidade)	Categoria
fases/etapas da vida profissional	<p>- [...] vejo assim, com uma certa clareza [...] etapa de euforia ela vai desde o início dos, vamos dizer assim, dos contatos da pedagogia (Mobral e usina), ela vai até o início da atividade depois da universidade. (Prof. A).</p> <p>- Ah... o meu ingresso na universidade com disciplinas, foi muito marcante porque era a única disciplina que tinha. [...] e eu abracei porque era o que eu queria. Eu já tinha certeza disso, era o que eu queria. Então eu abracei a oportunidade. E fui me constituindo professora e ganhando espaço, ganhando espaço não só nas... na... no ensino, mas também em projetos de extensão e em projetos de pesquisa. (Prof. B).</p> <p>- [...] que eu acredito que foi importante... eu não acreditava que podia chegar lá, mas quando eu consegui entrar no mestrado foi que acreditei. [...] Mas eu acho que o quarto ponto foi porque no mestrado eu me encontrei com o marxismo. E o marxismo me fez ter a visão do todo [...] as leituras do doutorado [...] [entrada no doutorado]. Eu sou um professor de Pedagogia, fortemente encantado pelos fundamentos da educação em uma vertente crítica e, principalmente, marxista. (Prof. C).</p> <p>- [...] quando eu fiz o mestrado, eu lecionava no ensino superior, mas não era na UEG, era numa instituição privada, mas eu terminei o mestrado, a minha aprovação na UEG, e depois a aprovação no doutorado. (Prof. D).</p> <p>- Fiz a pós-graduação, mas sempre estudando para passar em concursos. [...] E fui me apaixonando pela formação de professores. E aí eu entrei na UEG, em 2015. [...] O que me fez, tipo assim, ter prazer em ser professora foi exatamente lidar com a formação. (Prof. E)</p> <p>- Ah, eu me sinto feliz. Feliz porque há muito tempo eu queria fazer um doutorado. Eu já estava começando a me achar velha para fazer um doutorado [...] (Prof. F).</p> <p>- quando eu passei no concurso da UEG, eu passei também no mestrado [...] agora estou só na UEG. Na verdade, eu estou sentindo vontade de voltar pra educação básica porque a realidade da UEG está bem complicada. (Prof. G)</p> <p>- Então eu trabalho porque eu gosto, porque eu quero, então eu tenho né essa tranquilidade hoje pra trabalhar né, então eu posso dizer que eu tô realizada porque eu gosto daquilo que eu faço como professora. (Prof. H).</p>	<p>- iniciante na UEG (euforia, insegurança, desafio)</p> <p>- enfrentamento e frustração na UEG</p> <p>- formação continuada</p> <p>- realização como professor</p>	Vivências na vida profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As narrativas e os dados do questionário nos mostram pouca relação entre tempo de vida profissional e as etapas apontadas por Huberman (2000). O que parece emergir são as vivências como uma unidade entre aquilo que está no social e o localizado na pessoa. Destacam-se como

elementos de vivência: o início da profissão, a formação continuada, os desafios e frustrações, e as realizações. Portanto, são processos dialéticos entre a história objetiva do real e dos sujeitos e as suas singularidades subjetivas que vão constituindo um desenho da vida profissional em forma circular, representado na Figura 13, cuja gênese está no início da profissão e este é igual para todos os sujeitos da pesquisa, mas os demais vão se diferenciando ao longo do trajeto.

Figura 13 – Elementos e marcas da vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

São escassas as investigações sobre o ciclo de vida profissional dos docentes universitários e, as poucas que há, dão-nos informações relativas às dificuldades encontradas pelos professores na perspectiva da didática e nas normas informais de proceder na universidade. Neste sentido, as questões referentes aos docentes universitários se prendem, por um lado, com tempo para gerir, em simultâneo, várias tarefas ligadas à docência, à extensão, à investigação e à administração; por outro, o relacionamento com os colegas e a integração na cultura universitária; e, num terceiro movimento, o da didática.

Isso reforça a ideia de vivência, pois nosso estudo aponta elementos e marcas do ser professor definido em uma fase, a inicial, e as demais vão se constituindo nas mediações econômicas, sociais, culturais, de formação continuada, e também subjetivas. Essa fase de início da vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG, analisada a partir dos estudos

em que a idade cronológica é considerada (CAVACO, 1995), em que o tempo de carreira é central (GONÇALVES, 2000; 2009; HUBERMAN, 2000), ou em que as fases estão vinculadas ao desenvolvimento profissional dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999; 2009), diverge-se quanto à periodização das etapas e a idade dos docentes, mas converge-se por ser a mais crítica; por ter desafios diversos, embora próximos; pela distância entre o idealizado e o real da docência na UEG.

Quanto às demais fases ou etapas, a vida profissional dos docentes da UEG se diferencia das teorizadas pelos autores acima citados e, da mesma forma, pelos autores brasileiros estudados, considerando elementos geográficos, culturais, políticos e institucionais; e marcas da formação, do trabalho, da carreira, da docência, da relação com os pares e com os alunos.

Sobre a vivência na docência, os (as) professores (as) se identificaram em maior proporção com sentimentos contraproducentes, descreveram que se sentiam estabilizados, porém, preocupados, angustiados, com medo e em estado de questionamento. Contudo, no geral, demonstraram estar satisfeitos com o trabalho.

4.3 Prosear para compreender o ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG: trabalho e função docente – professor transformador, resistente/desistente

Nesta tese, os dados quantitativos e qualitativos nos permitiram conhecer elementos e marcas da vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG e, para tanto, partimos da unidade temática *definição enquanto professor nesse momento da vida profissional* e sintetizamos a categoria *trabalho e função docente: professor transformador, resistente/desistente*. Assim, apontamos que não é apenas o professor quem decide os caminhos a serem percorridos no ciclo de vida profissional, mas há vivências que vão provocando encontros, desencontros, desafios, superações encontradas na docência e no percurso de vida profissional. Há uma materialidade do trabalho docente, do ser professor na Universidade Estadual de Goiás, com seus multicampi e ainda relacionada com as políticas estaduais e globais para tal universidade.

O percurso profissional não é unidimensional, mas, sim, envolve múltiplas dimensões que fazem parte de um circuito gerador, em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, produtores e causadores daquilo que produz, ou seja, o trabalho docente e o constituir-se professor envolvem múltiplas interfaces que foram construídas, transformadas e reelaboradas ao longo do percurso profissional. No entanto, os caminhos percorridos pelos docentes são

decorrentes da própria vida profissional que os produz e que produzem, carregados de elementos de identificação, resistência, desistência, como aponta o Quadro 23.

Quadro 23– Trabalho e função docente – professor transformador, resistente/desistente

Temática	Trechos narrativos	Redução temática (contradição, mediação e totalidade)	Categoria
definição enquanto professor/a nesse momento da vida profissional	<p>- [...] eu me defino como professor resiliente, resistente, mas que sonha com a realidade que eu tenho quase certeza de que ela vai ser frustrada novamente [...] essa luta é uma luta que a gente vai ter apenas ressonância nas pessoas, vai transformar as pessoas, continuam transformando as pessoas, mas a gente continua frustrado com essas mudanças que vem de cima para baixo. [...] pessoalmente, eu me sinto bem, eu tenho orgulho de sair na rua [...]. (Prof. A)</p> <p>- Uai, a gente precisa avançar na carreira. Por que assim... A gente vai terminar o doutorado e não vai ser incorporado? Então assim, nós estamos em uma universidade, meu Deus! Não estamos em um salão de beleza que não é necessário ter doutorado. Na universidade é o bem mais precioso. Então, como é isso, meu Deus? Então, a gente vive um processo de retrocesso, na minha opinião. É muito triste isso. E isso é desanimador. (Profa. F).</p> <p>- Então, eu participo muito de eventos e tento, muito mesmo, tento muito trazer os meus alunos para isso, para participar, entendeu? Publicar junto com eles, pesquisar junto com eles, né. Para eles entenderem a importância da pesquisa. [...] E nesse ano, especificamente, eu estou sentindo que eu estou fazendo, tipo, uma reflexão comigo mesmo, e vejo que eu preciso me doar menos. Eu estou me sentindo bem diferente de 2 ou 3 anos atrás, quando eu me envolvia demais. Eu fazia encontros aos sábados, lutava por uma disciplina que os meninos estavam e eu tinha perdido. Eu ia até lá UEG em Anápolis lutar por essa disciplina. Eu não me sinto com o mesmo empenho, com o mesmo gás que eu estava, sabe? (Profa. G).</p> <p>- Fui duramente perseguido na UEG [...] pelo diretor [...] mas eu resisti porque sou de resistência e ninguém me tira do lugar. Nesse processo, a minha mulher tinha passado como técnica [...] E, então, nós fomos perseguidos em um nível inacreditável. Em resumo, eu usei meus mecanismos de resistência, eu reagi muito, eu confrontei muito ele em diversas situações e resisti. (Prof. C).</p>	<p>- professor resiliente e resistente, mas frustrado</p> <p>- continuar lutando</p> <p>- luta com ressonância nas pessoas</p> <p>- tenho orgulho de sair na rua</p>	trabalho e função docente – professor transformador, resistente/desistente

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A função do professor na Educação Superior, especialmente em uma universidade pública, não sugere sua restrição à tradicional função de ensino, mas é requerida sua função social. Isso, não como um sentido genérico, mas como um conteúdo de natureza histórico-social

que tem no tripé ensino-pesquisa-extensão está contida a formação para a emancipação política e humana.

Na sociedade brasileira, a definição do papel social do professor e da sua formação tem sido marcada pela existência de uma dicotomia entre concepções do “mundo oficial” e do “mundo vivido” (BRZEZINSKI, 2001). Para o primeiro, a função docente está fundada no exercício técnico-profissional. O preparo do professor consiste no desenvolvimento de competências para a prática profissional, por meio de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada em modelo implantado em outros países. Isto se deve à dependência do mundo oficial para com os organismos internacionais, financiadores das políticas educacionais brasileiras.

Num enfoque diferente, o professor é o profissional do ensino capaz de atuar como agente de transformação da realidade. Entretanto, aparece na narrativa dos professores, a perspectiva de transformação, em alguns momentos como missionária, como um dom, sem levar em conta as transformações sociais das forças produtivas e do mundo do trabalho e igualmente as mudanças que dialeticamente essas transformações provocam no papel social dos professores. Isso fica claro nas narrativas das professoras B e F:

[...] naquela, época quase 30 anos atrás, não exigiam uma formação, exigiam um, como muitos falam, dom. Como eu tinha certa expressividade e fui uma boa aluna no ensino médio, eu fui convidada por um ex-professor do ensino médio a compor o grupo de professores, é de uma escola recém-inaugurada [...]. (Profa. B).

[...] em 1999, eu fui parar na UEG. Ainda não era UEG, ainda era UNIANA, mas eu fui já na missão de transformação dos campos isolados da Universidade Estadual de Goiás (Profa. F).

Assiste-se ao resgate da visão messiânica do professor, apresentado pelos professores e construída de forma hegemônica nos discursos oficiais como o responsável último pela redenção da educação e da sociedade. O paradoxo desta apologia é que ela vem acompanhada pelo arrocho salarial, a falta de concursos públicos, a recusa em estabelecer uma política de carreira que assegure autonomia e valorização, o barateamento das políticas de formação (KUENZER, 2004), o combate aos sindicatos, a intensificação do trabalho, com a consequente desvalorização social. Neste movimento, o professor desiste e resiste, como podemos perceber na fala da Profa. E ao destacar:

Nesse momento, exatamente nesse momento, eu estou muito cansada mentalmente. Eu estou muito cansada, porque... E muito sozinha também, me sinto muito sozinha e muito cansada. Por quê? Eu me sinto sozinha porque a gente quase não faz reuniões, a gente está muito longe um do outro... de alguns colegas, sabe. Tem alguns colegas que eu nunca vi o rosto, e gente fica assim... estou me sentindo desse jeito e

muito cansada mentalmente, por você estar ligada 24 horas. Você não pode mais conversar no celular com sua mãe porque o aluno manda uma mensagem e a mãe manda mensagem... Hoje mesmo estava em uma aula do doutorado, como aluna especial, que eu me matriculei, uma disciplina que eu achei bem interessante lá da Universidade Estadual de Maringá. E aí, a minha aula é à tarde, né. E a mãe me ligando, me ligando, me ligando. Então eu assistindo uma aula no Meet, e ela me ligando. E assim, não tem mais barreiras, sabe. E no caso, isso era uma mãe do ensino de educação básica. No ensino superior é a mesma coisa. Os alunos mandam mensagens, e se você demora a responder, eles dizem: "E aí professora?" E colocam vários pontos de interrogação. Então não tem mais sábado, nem domingo, não tem 22 horas, não tem 06 horas. Você não tem paz. Então eu estou me sentindo assim, bem cansada mentalmente.

As dimensões de resistência e desistência no trabalho docente, como contradição e par dialético, não podem ser tomadas como sintomas circunstanciais ou elementos de caráter interno porque fazem parte do complexo e dinâmico processo de construção do ser social, na cotidianidade. A vida cotidiana, caracterizada pela heterogeneidade, imediaticidade e superficialidade extensiva produz exigências, que são respondidas pelos indivíduos sem que ponham em xeque sua objetividade material. O que fazer? Desistir? Mas, como? Ele (a) investiu esforços, tempo, energia e sonhos nesta profissão. Como abdicar de parte de sua vida, ou no mínimo, da sua condição de sobrevivência? É preciso continuar, é preciso sobreviver, é preciso desistir e resistir.

Compondo a categoria trabalho docente e função docente, está imbricado o movimento de resistir e desistir. Desisto, mas permaneço e, portanto, resisto. O entusiasmo, a insegurança, a desconfiança, o compromisso, a apatia, o desinteresse, a autocrítica, o estímulo para recomeçar, que "tentadoramente" poderiam ser explicados como expressões de "caráter" ou de personalidade individual, "facilmente sanáveis" através de formulas de emulação, competição, tratamento, ou mesmo, exclusão, na verdade, conformam um quadro muito mais complexo onde condições macro e microsociais contribuem para transformar estes atores naquilo que estão sendo neste tempo histórico e lugar social. Os professores da Universidade Estadual de Goiás mostram a desistência e a resistência na vida profissional e se constituem na vanguarda de ser professor universitário em tais condições de trabalho e formação.

Com o cruzamento dos dados sobre os anos de docência realização ou desgaste com o salário da UEG, as Tabelas 18 e 19 demonstram que os (as) professores (as) com 15 a 20 anos de carreira eram os que estavam mais realizados, com mais prazer em relação ao salário: 51% deles deram nota 1 (13%) ou 2 (38%). Para o desgaste, 78% dos (as) professores (as) com 1 a 5 anos de experiência responderam estarem mais desgastados com o salário, pois 11% deram nota 1 e 67% nota 2, em comparação aos demais. Para verificar se há diferença estatística

significativa, realizou-se o teste Qui-Quadrado com $\alpha=10\%$ e obteve-se o p-valor = 0.967 para a realização com o salário e o p-valor = 0.269 para o desgaste, sendo assim, não se rejeita a hipótese nula para nenhuma das duas situações e não há associação entre essas variáveis/questões, a experiência em anos na UEG não está relacionada nem a realização nem ao desgaste com o salário.

Tabela 18 – Anos de docência na UEG versus realização com o salário

Anos de docência na UEG/ Realização com o salário	1		2		3		4		5		Total Geral	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
De 1 a 5 anos	1	11%	3	33%	2	22%	0	0%	3	33%	9	100%
De 5 a 10 anos	1	6%	3	18%	5	29%	4	24%	4	24%	17	100%
De 10 a 15 anos	2	17%	3	25%	3	25%	1	8%	3	25%	12	100%
De 15 a 20 anos	1	13%	3	38%	2	25%	0	0%	2	25%	8	100%
De 20 a 25 anos	0	0%	1	20%	2	40%	1	20%	1	20%	5	100%
Acima de 25 anos	0	0%	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	2	100%
Total Geral	5	9%	13	25%	14	26%	7	13%	14	26%	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tabela 19 – Anos de docência na UEG versus desgaste com o salário

Anos de docência na UEG/ Desgaste com o salário	1		2		3		4		5		Total Geral	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
De 1 a 5 anos	1	11%	6	67%	2	22%	0	0%	0	0%	9	100%
De 5 a 10 anos	7	41%	4	24%	5	29%	1	6%	0	0%	17	100%
De 10 a 15 anos	3	25%	5	42%	2	17%	1	8%	1	8%	12	100%
De 15 a 20 anos	2	25%	1	13%	1	13%	3	38%	1	13%	8	100%
De 20 a 25 anos	0	0%	2	40%	2	40%	0	0%	1	20%	5	100%
Acima de 25 anos	0	0%	1	50%	1	50%	0	0%	0	0%	2	100%
Total Geral	13	25%	19	36%	13	25%	5	9%	3	6%	53	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Contraditoriamente às respostas dos questionários, nas narrativas, é forte a denúncia em relação ao salário defasado e uma carreira com elementos de progressão vertical e horizontal adequados; entretanto, sem a efetiva possibilidade de progressão:

Eu vou responder isso professora, dizendo o seguinte: O meu projeto de vida é: Estudar pro doutorado, fazer o doutorado, fazer um concurso de universidade federal, e me aposentar numa universidade federal, então eu quero me aposentar numa universidade federal. Eu acho que já disse muita coisa né. [...] eu também não quero largar a UEG, eu conheci vários professores né, que são professores, se eu não me engano Mariza Suano que eu li alguns textos dela, me parece que ela é da UEG e da UFG. [...] o professor Heitor ainda é da PUC e da UEG, também não sei, mas assim por diante, então assim, eu também não quero dizer que eu tô abandonado a UEG, eu quero a UEG, mas assim como eu deixei um concurso do município pra eu dedicar totalmente a UEG, quero me dedicar à uma universidade federal [...] então assim, tem essas dificuldades nas universidades federais, estaduais, sei que as federais também têm grandes dificuldades mas, pelo menos elas já tem mais produtos de suas próprias mãos, tem produtos que podem resistir um pouco mais. (Prof. A).

O plano de carreira da UEG, [...] não é ruim. [...] de modo geral, a condição do plano da UEG, das horas agregadas a cada eixo, pesquisa, extensão, ensino são boas comparadas às outras universidades, que acabam focando mais o ensino. A UEG tem uma equivalência entre ensino, pesquisa e extensão e isso é bom em termos de valores para outras estaduais. [...] e em condições estruturais a UEG, em especial, é complicado [...]. (Profa. B).

Eu estou muito desacreditada, sabe. Porque estou, a minha intenção... Por exemplo ver meus colegas mesmo que estão estabilizados e o salário..., que não ... que não há um investimento... Nesse momento mesmo eu vou participar de um processo seletivo e não sei se vou ter licença! Eu me sinto insegura em relação à UEG; então, a minha ideia é terminar o doutorado e prestar concurso para universidades federais, porque sinceramente eu estou vendo a UEG assim, muito debilitada. Em relação a várias coisas, não só em relação a carga horária. Por exemplo, quando eu terminar o doutorado eu terei a minha progressão? E os cursos que eu faço, o desenvolvimento acadêmico que eu faço, eu tenho algum retorno profissional? Quando eu olho assim o investimento que eu faço nas minhas formações e as formação de outras pessoas, ganha todo mundo do mesmo jeito, todo mundo com o salário estabilizado. (Profa. E).

Eu acho que em termos de carreira, os docentes da UEG, perderam muito, e eu sou docente da UEG, nós perdemos financeiramente, nós perdemos em termos de condição de trabalho, tanto pra própria sala de aula, quanto para as funções, quanto para as funções de gestão, de ensino, de pesquisa, de extensão, e não por causa da pandemia, mas por causa mesmo né, de reforma administrativa, essa última reforma administrativa que, um caos, ela foi pensada sabe se lá por quem e veio de cima pra baixo, caiu em cima da gente, quer dizer, ela desarticulou a universidade [...] então eu acho que em termos de carreira não é, os docentes da UEG perderam muito, perderam condição de trabalho, perderam salário, não é, assim, muito, a ligação entre eles, então eu acho que são questões muito delicadas não é, e que agora a gente vai ter dificuldade pra retomar o prumo. (Profa. H)

Para corroborar com o que os docentes entrevistados sentem diante da situação da UEG, trazemos a Tabela 20 que mostra que os (as) 53 professores (as) se sentem desamparados (as), sem apoio – 15%; angustiados (as) – 13%; cansados (a) – 12% e insatisfeitos (as) – 12%. Convém ressaltar que os sujeitos podiam escolher mais de uma alternativa para responder, o que totalizou 119 respostas.

Tabela 20 - Identificação no momento da carreira

Identificação no momento da carreira	Qtd.	%
Desamparado (a)/ sem apoio	18	15%
Angustiado(a)	16	13%
Cansado(a)	14	12%
Insatisfeito(a)	14	12%
Satisfeito(a)	11	9%
Desanimado(a)	12	10%
Realizado(a)	9	8%
Com medo	8	7%
Muito satisfeito(a)	6	5%
Seguro(a)	5	4%
Contando os dias para aposentar	3	3%
Com vontade de mudar de profissão	3	3%
Total Geral	119	100%
*Mais de uma resposta possível		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Fica marcante a necessidade de políticas públicas e institucionais de Educação Superior que possam ir ao encontro das necessidades dos docentes em momentos da vida profissional no sentido de potencializar o processo de profissionalização e a qualidade de ensino, em especial, no contexto da Universidade Estadual de Goiás. A categoria trabalho e função docente, sintetizada a partir da unidade temática *definição enquanto professor/a nesse momento da vida profissional*, segue sistematizada na Figura 14.

Figura 14 – Pequenos mundos do trabalho e da função docente na UEG

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A tese, ao pesquisar o ciclo de vida profissional docente dos professores da Universidade Estadual de Goiás, procurou fecundar e compartilhar a esperança, organizar-se e agir, porque

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isto como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁSQUEZ, 2011, p. 207).

O professor da UEG expressou, nas três categorias elencadas – profissionalização como esforço pessoal/semiprofissionalização; vivências na vida profissional; e trabalho e função docente: professor transformador, resistente/desistente – a resistência e a desistência como par dialético na vida profissional, na luta de quem se constitui com e a partir da classe trabalhadora, em um processo cíclico de idas e vindas, altos e baixos, tomando sempre a docência como tarefa única e última de formar o outro, a si, e a sociedade.

Com isso, a tese reafirma elementos de uma vida profissional que se relaciona ao trabalho docente, às condições objetivas e subjetivas desse trabalho, à profissionalidade, à formação inicial e continuada, e à constituição do ser professor na Universidade Estadual de Goiás. Isso porque, ao fundamentar a docência universitária no trabalho indissociável entre

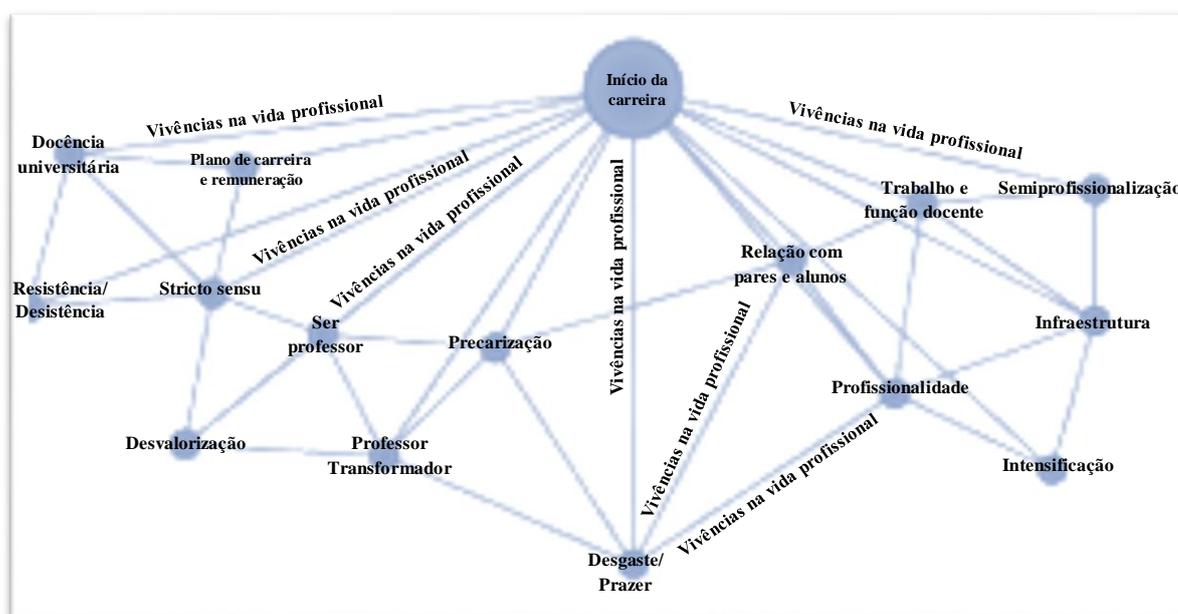


ensino, pesquisa e extensão – estes como pilares da construção do conhecimento científico,

técnico, ético e humano, o docente se constrói professor universitário com especificidades relacionadas à docência na Educação Superior, perpassando três eixos fundamentais: o trabalho docente, as vivências na carreira e as marcas de alteridade, sendo que, dessa forma, consolida sua vida profissional que tem elementos comuns na categoria docente e particulares na subjetividade de cada professor.

Assim, a vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás não pode ser configurada em ciclos, mas em interligações rizomáticas entre os elementos e marcas que apontam para uma centralidade comum no início da carreira que vai se articulando e se modificando de acordo com vivências pessoais e profissionais dos professores. Cada docente apresenta interligações objetivas e subjetivas que se apresentam em momentos diferentes de sua vida profissional e é, por isso, que essa forma a define, cada qual com suas subjetividades, vivências e singularidades. A Figura 15 representa essas interligações.

Figura 15 – A vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante desses elementos e marcas que constituem a vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, convém destacar que a forma rizomática se deve ao fato de a única etapa que se assemelha aos estudos do ciclo de vida profissional de professores, em todas as narrativas, é o início da carreira na universidade quando lhes faltam conhecimentos, saberes, técnicas e os professores se sentem sozinhos. Por falta de políticas

públicas e institucionais de apoio ao docente iniciante – e, na verdade, aos veteranos também – a estratégia é, muitas vezes, buscar auxílio dos colegas mais experientes, da literatura e de suas vivências enquanto alunos ou professores em outros níveis e modalidades de ensino.

As demais fases ou etapas propostas por Huberman (2000) e pelos outros autores estudados não foram identificadas na vida profissional de nossos sujeitos. Assim como a Figura 15, cada docente tem suas vivências marcadas em um sistema rizomático em que uma vivência desencadeia ou é desencadeada por elementos e marcas não lineares e não estáveis, independentemente da idade cronológica, do tempo de carreira na universidade, do tempo de docência em outras instituições antes da UEG, bem como independe, também, em alguns casos, da profissionalização, do tempo ou das condições de trabalho. A subjetividade de cada docente, as vivências individuais ou coletivas, e como concebem a profissão e o ser professor fazem com que sejam despertados prazeres (sentimentos positivos) ou desgastes (sentimentos negativos) em maior ou menor intensidade que são determinantes na constituição de sua profissionalidade e identidade docente.

Outro elemento que pode interferir no delineamento de um ciclo de vida profissional é a condição multicampi da UEG que distancia muito os próprios pares e estes da gestão central, impedindo as decisões coletivas para a categoria, mas, principalmente, enfraquecendo o coletivo para se opor ao que tem adoecido os docentes e a instituição. Talvez em outro tempo histórico e outras mediações, até mesmo uma pesquisa com amostragem maior e mais tempo de investigação – poderia ser uma pesquisa institucional em equipe, por exemplo – possamos compreender a vida profissional de todos docentes da UEG. Mas, nesse momento, considerando o histórico de lutas que se apresentam desde quando a Universidade Estadual de Goiás foi criada, o coletivo se encontra enfraquecido, as ações individuais são priorizadas – que pode ser devido à centralização administrativa e pedagógica na Administração Central, em Anápolis – e as ‘ramificações’ das vivências dos professores vão delineando uma vida profissional de grande esforço pessoal, de resistências e desistências que se alternam e desencadeiam o abandono em serviço ou apenas o descrédito na instituição e que são diferentes para cada docente.

Para completar o rol de possibilidades e limites da docência e da vida profissional dos professores da UEG, tem-se as questões objetivas institucionais e acadêmico-científicas após a última reforma administrativa, empreendida pelo governo do estado de Goiás, de forma verticalizada, sem ouvir e discutir com a comunidade acadêmica e sem considerar estudos e levantamentos já feitos pela instituição. Destarte, os docentes se sentem angustiados, preocupados e à mercê do que o governo do estado pode ou não fazer com a UEG; que tipo de outras medidas poderão ser tomadas; e se ainda compensa permanecer na instituição com

salários sem reajuste, sem RTIDP, sem progressão na carreira, com discrepâncias salariais e a intensificação do trabalho docente. Na UEG, há funções demais para professores de menos.

CONSIDERAÇÕES: prosa em constante devir

*Viver sonhar construir docência
Parece, mas não é utopiar
Aprendemos juntos nas vivências
Realidade de professor é esperar
Na escola na universidade na experiência
É verbo e não substantivo militar
Construir identidade é referência
Da coletividade de professorar
Da educação sem excludência*

Maria Eneida (2022)

Numa abordagem qualitativa, com dados também quantitativos, preocupou-nos o movimento de interpretação das vozes e dados dos docentes que se manifestaram na relação entrevistadora/entrevistados, envolvendo escuta, observação, conexão, subjetividade e valorização da vivência histórica, política, cultural e social do humano e do profissional em seu eterno devir para a constituição de sua vida profissional, bem como do ser professor na Universidade Estadual de Goiás.

Apontamos que os professores são comprometidos com uma formação social e transformadora e que colocam tais questões como elementos fundantes da docência. Não demonstram, tanto nos questionários quanto nas entrevistas narrativas, etapas de uma carreira, mas apresentam uma vida pessoal e profissional em que se dedicam em um esforço pessoal e nas oportunidades de realizarem a formação de outros sujeitos.

Começamos essa tese com a pergunta: Quais elementos e marcas constituem o ciclo de vida profissional dos docentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivênciasn carreira; o tempo e as condições de trabalho na universidade? As sucessivas aproximações do objeto nos fazem reafirmar a questão e apontar o conceito de vivências. Vivência...são emoções, não como puras subjetividades, mas um tornar-se consciente do momento experimentado, significado e tomado de sentido. Os professores vão constituindo suas vivências na vida profissional na UEG por meio da formação inicial e continuada, das condições objetivas e subjetivas de trabalho, e do compromisso que emerge na constituição do ser professor. O tempo tem elementos característicos, mas não pela linearidade, mas por se constituir em espaços históricos singulares e particulares do viver professor universitário.

A partir da pergunta central, buscamos compreender como as vivências na vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG os auxiliaram a constituir o ser professor na universidade? Entendemos que o ciclo de vida profissional é processual, isto decorrente das vivências como unidade integradora da compreensão do real que altera a sua forma de ser e estar na profissão. As principais vivências narradas pelos professores, portanto os elementos que proporcionaram reflexividade, foram a formação continuada, a iniciação à docência, as condições de trabalho (infraestrutura, remuneração e salário), o ato de ensinar, os impactos das políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais.

Apontamos, na Seção 2, as perguntas específicas do estudo: Quais os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente abordam a educação superior do Brasil? Em que avançam? A síntese indica a importância dos estudos de Isaia e Bolzan (2008); Brito (2011); Ribeiro e Vieira (2015); Fontanini; Filipak e Krast (2017); e Tim (2018), pois consideram o ser professor na universidade constituído na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão com estudos específicos sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Superior brasileira. Ressalta-se que os nossos dados corroboram para o estudo da vida profissional, especificamente na UEG; entretanto, enfatizam o ensino como centralidade na significação do ser docente.

Como os docentes de Pedagogia da UEG vivenciam as dimensões profissional, institucional e pessoal para o trabalho docente? Esta é a nossa questão que remete à categoria trabalho e função docente. Entendemos que o professor da Educação Superior, por meio da autonomia que, paradoxalmente, depende diretamente da objetivações e interações sociais, desenvolve seu percurso profissional com escolhas e direcionamentos na docência. O docente desenvolve a profissionalidade em um ambiente no qual é dependente desta organização e, por isto, salientamos que a vida profissional se constitui, também, a partir dessa relação de autonomia e de dependência que é individual, mas também é organizacional, coletiva (docentes e discentes) e em conjunto com suas histórias de vida.

Com isso, pode-se depreender que não basta a clareza da função social emancipadora e transformadora dos docentes universitários, visto ser preciso construir possibilidades concretas para o trabalho docente que se efetive no exercício de uma práxis coletiva e emancipadora, cujos marcos não se fazem possível sem uma UEG politicamente também emancipada e transformadora. Este seria um dos elementos do rompimento com uma profissionalização no esforço pessoal/semiprofissionalização em que ser professor universitário tem um reconhecimento social, de carreira e da universidade em que se está inserido. Profissionalizar é um caminho. Profissionalizar no coletivo, no caminho, na formação e na luta política.

Em que pese a formação de professores e a defesa da educação pública e gratuita, temos visto uma tentativa de desmonte oficial das políticas até então implementadas. Isso se pode notar nos cortes orçamentários na educação, o que pode ocasionar seu sucateamento, abrindo espaço para atuação do setor privado. Nesse contexto, mais uma vez reafirmamos a importância do posicionamento político e coletivo dos professores, resistindo os retrocessos e intervindo na formulação de políticas públicas, visando a redução das desigualdades e o desenvolvimento social de nosso país. Tratando-se da situação do professorado brasileiro, não consideramos que a profissionalização seja a panaceia para a resolução de todos os dilemas e desafios inerentes ao campo educacional. Contudo, defendemos a consolidação desse ideário por considerá-lo como portador de possibilidades de valorização social dessa profissão.

Dito isso, afirmamos que não há um ciclo de vida profissional dos docentes da Universidade Estadual de Goiás. O que apreendemos foi uma vida profissional, marcada pelo início da carreira na universidade com centralidade das interligações rizomáticas, constituída no movimento dialético e circular da temporalidade e do trabalho docente, marcada por vivências singulares no processo de objetivações e subjetivações que envolve e informa a formação e a atuação docente. Diferentemente do trabalho produzido por Huberman (2000), em realidade francesa, o cenário goiano e, especificamente a UEG, apresenta, na vida profissional docente, a perspectiva de elementos e marcas da docência superior referenciados na história de vida, no ensino e na formação continuada no *stricto sensu*. Os acontecimentos vividos ao longo da carreira docente mostram interligação rizomática e transformacional das concepções da docência e, contraditoriamente, reafirmam-na como motivo de resistência e desistência, referenciada nas condições de trabalho. Percebe-se, portanto, as seguintes interligações rizomáticas iniciais da vida profissional: i) a iniciação à docência no magistério superior; ii) a marca da formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*; iii) a vivência docente na Educação Superior.

Consideramos, pois, que, para compreender a vida profissional docente da UEG, é preciso uma rede que considere a história de vida de cada professor, o contexto geográfico-cultural em que vive e trabalha, o contexto histórico de sua profissão, a relação com os pares e os alunos, e a organização político-pedagógico-administrativa da UEG. Esses elementos possuem intersecções e não linhas únicas que, nas particularidades de cada professor e nas singularidades da UEG, não constituem um ciclo de vida profissional, mas as vivências de docentes que resistem em uma universidade em que muitos já desistiram, mesmo em serviço.

As generalizações são importantes e foram ressaltadas nessa tese, mas também, as particularidades marcam um segmento de ensino na instituição, cujos docentes compartilham

características comuns que se manifestam na profissão de formas diferentes. Cabe-nos, nessa tese, atentar-nos às singularidades que estão circunstanciadas na totalidade do pensamento concreto; sendo que a vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG poderá se constituir em uma profissionalização autônoma, emancipatória, à medida que forem pensadas políticas públicas e institucionais para a formação continuada, para o ingresso na carreira, para a permanência e para melhores condições de trabalho, efetivando a universidade como espaço de pesquisa, extensão, ensino, gestão e produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. Biografia Lélia Gonzalez. **E biografia**, 19 jan. 2022. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lelia_gonzalez/. Acesso em: 17 ago. 2022.

ABREU JÚNIOR, Nelson. **Universidade Multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. 284 p.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: FGV, 2013.

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. Trabalho docente, educação a distância e as TICs: entre a excitação e o sobretrabalho, **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 561-578, set./dez. 2013.

ANDRADE, Maria Edgleuma de Andrade. Universidades Estaduais no contexto da expansão do ensino superior. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25./CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.*, 2011, São Paulo, SP. **Anais [...]**, São Paulo: PUC/USP, 2011. CDROM.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. Trad. Murillo van der Laan, Marco Gonsales. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Política de formação de valorização dos profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE**, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Política de formação de valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. 311f. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1991.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes A. O processo de expansão das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-13456, jan./dez. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Carreira docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/82-1.pdf> Acesso em: 7 maio 2020.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brazil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 10/9/1920, Página 15115.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10452.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade de Filosofia. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/de11190.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1961a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13998.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília: Casa civil, 1965a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/4759.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CFE nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1965b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Ensino – CFE. **Parecer CFE nº 346, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília: CFE, 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas

Constitucionais n^{os} 1/91 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 438 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 67/2003**, aprovado em 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Conselho Nacional De Educação – CNE, 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06703.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htmimpressao.htm Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Casa Civil, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 14 jan. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2012c. Disponível em: <https://fach.ufms.br/files/2017/07/LEI-N%C2%BA-12.772-PLANO-DE-CARREIRA-DO-MAGIST%C3%89RIO-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de julho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, Casa Civil, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.490, de 10 de outubro de 2017**. Altera o art. 53 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre doações às universidades. Brasília: Casa Civil, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13490.htm#art1. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.739 de, 28 de março de 2019**. Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal - SIOIG. Brasília: Casa Civil, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9739.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.794 de, 14 de maio de 2019**. Dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas - Sinc no âmbito da administração pública federal. Brasília: Casa Civil, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9794.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Censo da educação superior 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: trajetórias, carreira e trabalho. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871>. Acesso em: 5 nov. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível

Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil**: ciclo de vida profissional. 2020. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 155-191.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. (orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. Pesquisa – conceitos e definições. *In*: CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. (orgs.). **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2002. p. 63-77.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397- 407, 2005.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 89-109, dez. 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, Suplemento 01, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/issue/view/100>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CHAUÍ, Marilene. A universidade pública sob nova perspectiva, São Paulo, SP, **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Carreira do magistério superior público federal. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/82-1.pdf> Acesso em: 7 maio 2020.

CHIROQUE, Sigfredo. Sindicato docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/189-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente em análise. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da.; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da.; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 1999.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, p. 9-25, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Ana Regina da Silva. Os saberes da experiência e a formação inicial de professoras de língua materna: um repensar da prática pedagógica. **Revista Metáfora Educacional**, n. 10, jun./2011. ISSN 109-2705.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 42.951, de 27 de janeiro de 2022.** Regulamenta a Lei Distrital nº 6.321, de 10 de julho de 2019, que reserva, aos negros e negras, 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, no âmbito da administração pública, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas, das sociedades de economia mista controladas pelo Distrito Federal e do Poder Legislativo, em consonância com a Lei Federal nº 12.990, de 09 de junho 2014, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei Complementar nº 987, de 26 de julho de 2021. Autoriza a criação e define as áreas de atuação da Universidade do Distrito Federal – UnDF e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 140, p. 1, col. 1.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022.** Brasília: Sistema Integrado de Normas Judiciais do Distrito Federal, 2022.

Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dcca7ae6d770452b8dca4e0102f6eedc/see_prt_55_2022.html#capXI_art107. Acesso em: 12 mar. 2022.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42. n.146, p. 351-367,

maio/ago. 2012. 351. Tradução de Fernanda Machado.

ENGUITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização: da palavra à política. *In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT: Porto Editora, 2003. p. 27-46.*

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTBR**, n. 65, p. 178-200, out./2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642704

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: GT 11, ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 5 nov. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Distrito Federal (UDF): construção criadora e extinção autoritária. *In: MORISINI, Marília Costa (org.). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. 2. ed. Brasília: Inep, 2011. p. 37-50.* Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/341.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago./2002.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil docente do ensino superior. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 303-315, maio-ago, 2022.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **A UEG no olho do furacão: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás.** 112f. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2006.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, vol.5. n.8. p.11-23. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 3 fev. 2020.

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente.** 135f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, DF, 2013.

FONTANINI, Carlos Augusto Candêo; FILIPAK, Sirley Terezinha; KRASST Jakeline. As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil. **ESPACIOS**, Caracas, Venezuela, v. 38, n.

35, p. 15-30, 2017. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383515.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o Desenvolvimento Profissional e a Colaboração Docente na Escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p. 900-919, set/dez., 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/zRxJz94vwDdrW853sXVYxMK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 3 fev. 2020.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS –FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, maio 2012. Disponível em:

<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. EAD, tecnologias e finalidades da educação. **Avaliação Educacional-Blog do Freitas**, 17 abr. 2020. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/> Acesso em: 12 ago. 2022.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, Sueli Ruiz. **Introdução à análise de dados categóricos**. São Paulo: Blucher, 2017.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.791, de 8 de abril de 2016**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública Municipal, das autarquias, das fundações públicas e das empresas públicas. Goiânia, GO: Casa Civil, 2016.

GOIÁS. **Lei nº 186, de 13 de agosto de 1898**. Sobre a Instrução Pública. Goyaz: Palácio do Governo do Estado de Goyaz, 1898. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1898/lei_186.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

GOIÁS. **Lei nº 3.430, de 05 de julho de 1961**. Cria a Faculdade de Ciências Econômicas e dá outras providências. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1961. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/94506/pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

GOIÁS. **Lei nº 4.193, de 22 de outubro de 1962**. Cria a Escola de Educação Física do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1961. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/94233/pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

GOIÁS. **Decreto nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990**. Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. Goiânia: Gabinete Civil da Governadoria, 1990. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/64458/decreto-3355. Acesso em: 25 mar. 2022.

GOIÁS. **Lei nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Gabinete Civil da Governadoria, 1991. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/84416/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2015-04/resolucao-nova-02-2006.pdf> Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e funcional do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Gabinete Civil da Governadoria, 1999a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/87085/pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GOIÁS. **Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999**. Homologa o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia: Gabinete Civil da Governadoria, 1999b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/62052/pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 13.842, de 01 de junho de 2001**. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Superior da Fundação

Universidade Estadual de Goiás. Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2001. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/81482/lei-13842 Acesso em: 7 maio 2020.

GOIÁS. **Lei nº 14.042, de 21 de dezembro de 2001**. Institui o Quadro de Carreira dos Docentes e do Pessoal Técnico-Administrativo da Fundação Universidade Estadual de Goiás – FUEG e dá outras providências. Goiás: Casa Civil, 2001b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/81608/pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

GOIÁS. **Decreto nº 5.962, de 8 de junho de 2004**. Introduz alterações no Estatuto da Universidade Estadual de Goiás, aprovado pelo Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2004. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/61158/pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei Complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2008/2017 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.tcmgo.tc.br/pne/wp-content/uploads/2019/06/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2008-2017-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. **Decreto nº 7.411, de 8 de setembro de 2011**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2011b. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/64888/pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.934, de 16 de julho de 2015**. Altera a Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, nas partes que especifica e dá outras providências. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015a. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/comunicacao_167/conteudoN/3915/LEI_N_18934_UnU_para_Cmpus.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015b. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.971, de 23 de julho de 2015**. Dispõe sobre a autonomia da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015c. Disponível em: <https://www.administracao.go.gov.br/noticias/432-siga/18227-ueg-legislacao-2011.html>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação – CEE. **Resolução CEE/Pleno nº 03 de 29 de abril de 2016**. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N.-03-2016.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019, que estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2020a. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//conteudo/20135_lei_da_reforma_administrativa_da_ueg. Acesso em: 22 jan. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Decreto Nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG e dá outras providências. Goiânia, Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2020b. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//conteudo/7529estatutoda_ueg. Acesso em: 22 jan. 2020

GOIÁS. **Decreto nº 10.046, de 9 de fevereiro de 2022**. Introdz alterações no Estatuto da Universidade Estadual de Goiás, aprovado pelo Decreto estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. Goiânia: Casa Civil, 2022. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/105110/pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo-Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr., 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf Acesso em: 22 jan. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HUBERMAN, Michael Alan. O ciclo da vida professores secundários: resumo de pesquisas insanas. Nota. *In*: HUBERMAN, Michael Alan; GROUNAUER, Marie-Madeleine; MARTI, Jurg. **O ciclo da vida professores secundários**: resumo de pesquisas insanas. Genebra: Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1989, 91 p. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75524>. Acesso em: 17 ago. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida

profissional docente. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: GT 08, ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1551/1181>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 10, n. 10, p. 1980-194, 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução: Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, mar./2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462004000100007>

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In: MAGALHÃES, Jonas et al. (orgs.). Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico]. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf Acesso em: 20 nov. 2021.

KULESZA, Wojciech Andrzy. A Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set/dez, 1998.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Denise. **Pedagogia Universitária**. *In: MOROSINI, Marília Costa (Ed. Chefe). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

LOPEZ, Immaculada. **Memória social:** uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local. 1. ed. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de ciências humanas, nº 4. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1981.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicologia: ensino e formação**, v. 4, n. 1, p. 60-78, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v4n1/v4n1a05.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo-Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr., 2009. p. 7-22.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores.** Artmed Editora, 2008.

MARQUES, Waldemar. Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 68701, nov. 2011.

MARQUÉZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar.** Autobiografia. Rio de Janeiro: Record, 2

MARTINS, Hélio Tadeu. **Gestão de carreiras na era do conhecimento:** abordagem conceitual e resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001. 003.

MARX, Karl. **Grundrisse.** Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Livro I: O Processo de Produção do Capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.** São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, mar. 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/33023325_O_desafio_do_conhecimento_Pesquisa_qualitativa_em_saude. Acesso em: 10 jan. 2018.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2, 1937.

MOREIRA, Herivelto. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 19, p. 209-232. 2005.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 296-323.

NETO, Artur Bispo dos Santos; ARAÚJO, Lorraine Marie Farias. Ensino a distância (EaD) e a destruição da Universidade Pública, **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI, n. 67, p. 22-35, jan. 2021.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. Em torno da grafia Campus, Campi e Câmpus. **Universidade Estadual de Goiás**, 2015. Disponível em: http://www.comunicacao.ueg.br/conteudo/7196_grafia. Acesso em: 12 fev. 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Antônio José Barbosa de. Uma breve história da UFRJ. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, c2022. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2019/09/uma-breve-historia-da-ufrj/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3830. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830>. Acesso em: 5 jun. 2022

PIRES, Rui; ALVES, Mariana Gaio; GONÇALVES, Teresa Nico Rego. Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 57-78, 2016. DOI: 10.14195/1647-8614_50-1_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_50-1_3. Acesso em: 12 jan. 2022.

PLATÃO. Os Pensadores, A Republica, livro VII. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

PREVITALLI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. Tradução de Murillo van der Laan e Marco Gonsales. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; LUTAIF, Michel Kurdoglian. A autonomia universitária e seus percalços. **COMCIENCIA**, 9 jul. 2019. Disponível em: <https://www.comciencia.br/autonomia-universitaria-e-seus-percalcos/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, 2013.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>. Acesso em: 30 ago. 2018.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. Temas transversais, junho de 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pinovski. Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, Paraná: PUC, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18304_8736.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROLA, Alexandre Marques; SAKURADA, Priscila Keiko Cossual. Crise e contrarrevolução burguesa brasileira vistas a partir da Universidade Pública, **Universidade e Sociedade**, Ano XXXI, n. 67, p. 80-93, jan. 2021.

ROLDÃO, Mara do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo), ano XI, n. 13, Jan-Dez 2005, 108-126.

ROLDÃO, Mara do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

RONCAGLIO, Sônia Maria. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004.

ROSA, Aline Anjos da. **A Implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

ROWE, Diva Ester Okazaki; BASTOS, Antônio Virgílio Bastos; PINHO, Ana Paula Moreno. Múltiplos comprometimentos com o trabalho e suas influências no desempenho: um estudo entre professores do ensino superior no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 501-52, 2013.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, s/v, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. **Universidades Estaduais no Brasil**: características institucionais. São Paulo: NUPES/USP, 1998.

SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da gestão acadêmica da docência universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 989-1008, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674106> Acesso em: 29 mar. 2022.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância (Projeto POCTI/CED/2002). Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos histórico e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A crise política atual: uma grande farsa. **Avaliação Educacional-Blog do Freitas**, Campinas, SP, 2 abr. 2016.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf> Acesso em: 23 ago. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v. 9, n. 2, Granada, España, 2005, p.1-30.

SILVA, Luciana Nogueira da; SILVA, Maria Eneida da. O mapa do retrocesso da interiorização da educação superior: a redução da Universidade Estadual de Goiás. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 1, n. 3, p. 294-310, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/114/5.v3>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida. **Rev. Ter. Ocup**. Univ. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente, Universidade e Sociedade, Ano XXXI, n. 67, jan. 2021.

SOARES, Regina Soares. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 91-108. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La educación humana del hombre**: de la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones. Barcelona: Editorial Laia, 1977.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Organização e introdução: Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TIMM, Jordana Wruck. **O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação**: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7960>. Acesso em: 20 out. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. 5. ed. 18. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. Anápolis, GO: UEG, 2010. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudoN/8109/pdi_aprovado_csu.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 011, de 28 de junho de 2011**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional – PPI da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO: UEG, 2011. Disponível em: https://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&tipo=CsU&ano=2011&origem=&id_origem=9&page=2. Acesso em: 12 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Subsídios para criação de lei que regulamenta a autonomia da Universidade Estadual de Goiás**. Anápolis: UEG, 2013. Disponível em: http://www.ueg.br/conteudo/12627_autonomia_universitaria. Acesso em: 10 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 072, de 3 de dezembro de 2014, Ad Referendum**. Aprova a proposta de transformação da Unidade Universitária da UEG de Anápolis – UnUEAD em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) e a mudança da denominação das Unidades Universitárias para Câmpus e autoriza o envio de minuta de Lei para o Governador do Estado. Anápolis, GO: UEG, 2014a. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/comunicacao_167/conteudoN/3915/resolucao_csu_2014_72.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 075, de 9 de dezembro de 2014**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. Anápolis, GO: UEG, 2014b. Disponível em: https://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2014. Acesso em: 12 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsA nº 1.045, de 22 de novembro de 2017**. Aprova a política de extensão da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO: UEG, 2017. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/PRE/conteudoN/1114/Politica_de_Extensao_2018.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades institucionais.**

Anápolis, GO: UEG, 2018. Disponível em:

http://cdn.ueg.edu.br/source/comunicacao_167/conteudoN/3915/resolucao_csu_2014_72.pdf.

Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 927, de 31 de outubro de 2018.** Aprova o Regulamento das Atividades de Pesquisa na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e revoga resolução que especifica. Anápolis, GO: UEG, 2018. Disponível em:

[https://cdn.ueg.edu.br/source/pro-reitoria_de_pesquisa_e_pos-](https://cdn.ueg.edu.br/source/pro-reitoria_de_pesquisa_e_pos-graduacao_35/noticias/47996/RESOLUO_DE_PESQUISA_CsU_9272018.pdf)

[graduacao_35/noticias/47996/RESOLUO_DE_PESQUISA_CsU_9272018.pdf](https://cdn.ueg.edu.br/source/pro-reitoria_de_pesquisa_e_pos-graduacao_35/noticias/47996/RESOLUO_DE_PESQUISA_CsU_9272018.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Edital de Abertura.** Processo Seletivo UEG 2020/1. Anápolis, GO: UEG/NS, out. 2019. Disponível em:

[http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/254/Edital%20Retificado%20-](http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/254/Edital%20Retificado%20-%20PS%202020-1.pdf)

[%20PS%202020-1.pdf](http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/254/Edital%20Retificado%20-%20PS%202020-1.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 990, de 19 de março de 2021.** Estabelece diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da

Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis, GO: UEG/NS, out. 2019. Disponível em:

https://cdn.ueg.edu.br/source/PRE/conteudo/11691/Resolucao_csu_990_3.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Edital de Abertura n. 1** – Concurso Público para Docentes de Ensino Superior da UEG 2022/1 – IACT. Anápolis: UEG, 2022. Disponível em:

http://www.nucleodeselecao.ueg.br/pdfs/processos/296/2.%20ret%20Edital%20IACT%202908-%20Concurso_Docente_UEG_2022.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 1059, de 24 de agosto de 2022.** Encaminha minuta de lei ao Governador do Estado de Goiás, referente

a proposta de alteração das Leis nºs 13.842, de 01 de junho de 2001, e 14.042, de 21 de dezembro de 2001, que versam sobre o Plano de Carreira e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Superior da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2022.

Disponível em:

https://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&tipo=CsU&ano=2022&origem=&id_origem=9&page=2 . Acesso em:

15 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Pró-reitoria de Graduação – PrG.** Página inicial da Pró-reitoria de Graduação. Disponível em: <https://www.ueg.br/prg/>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **História.** 2010. Disponível em:

<https://www.ufg.br/p/6405-historia>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires : São Paulo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso : Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Relação pedagógica: dimensões determinantes na educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Relação pedagógica na aula da educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. Álbum Transcendental, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2igIhxA>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 12 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003. Acesso em: 10 set. 2021.

VILLELA, Heloisa de O. S. Meio século e formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no século XIX. *In*: SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011b. p. 165-196.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWy9Dq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2022.

WEBER, Silke. Marcas da Reforma Universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 15, p. 121-136, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235325/28316>. Acesso em: 20 jan. 2022

ZABALZA, Miguel Angel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid, Es.: Editora Narcea, 2006.

ANEXO A – Tabela em idioma original (HUBERMAN, 1989, p. 7)

La distribution se présente comme suit:

Tableau 2.1. Distribution des enseignants selon l'établissement et le nombre d'années d'expérience (n=160)

Etablissement	5-10 ans d'exper.		11-19 ans d'exper.		20-29 ans d'exper.		30-39 ans d'exper.	
	no.	%	no.	%	no.	%	no.	%
Cycle d'Orientation (n=88) (55%)	18	22%	35	40%	20	23%	14	15%
Collège de Geneve (n=52) (32.5%)	11	21%	16	31%	14	27%	11	21%
Collèges vaudois (n=20) (12.5%)	10	50%	10	50%	-	-	-	-
Pourcentage du total		24%		39%		21%		16%

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa

O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade ... <https://docs.google.com/forms/u/0/d/1PwPRnP7qOfBc9wkGNGALXTT...>

O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

Prezado/a docente da UEG,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) que tem por objetivo compreender os elementos e marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes dos cursos de Pedagogia da UEG, considerando as trajetórias da carreira, o tempo, e as condições de trabalho na universidade. Essa pesquisa está sob a orientação da Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Consideramos de grande importância conhecer e dar voz aos docentes da UEG para compreender as etapas/fases da vida profissional e suas implicações na constituição do ser professor. Vale ressaltar que a participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo e o anonimato ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e nem compensação financeira relacionada à participação. Caso concorde, solicitamos o preenchimento do questionário abaixo.

Desde já, agradecemos muito sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Kátia Curado (UnB)

Profa. Ma. Maria Eneida (UEG)

*Obrigatório

Dados gerais

1. 1 Qual(is) Campus ou Unidade(s) da UEG em que trabalha? *

2. 2 Antes de ser efetivo/a, trabalhou como contrato temporário na UEG? Por quanto tempo? *

O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade ... <https://docs.google.com/forms/u/0/d/1PwPRnP7qOfBc9wkGNGALXTT...>

3. 3 Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. 4 Idade *

Marcar apenas uma oval.

Até 20 anos

De 20 a 25 anos

De 25 a 30 anos

De 30 a 35 anos

De 35 a 40 anos

De 40 a 45 anos

De 45 a 50 anos

Acima de 50 anos

5. 5 De acordo com as categorias do IBGE, qual é a sua cor? *

Marcar apenas uma oval.

Branca

Parda

Preta

Amarela

Indígena

6. 6 Qual é o seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
 Casado(a) ou União Estável
 Desquitado(a)
 Divorciado(a)
 Separado(a)
 Viúvo(a)

7. 7 Onde reside atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Mesma cidade da UEG
 Outra cidade. Marque aqui e escreva o nome da cidade em que reside na questão abaixo

8. 7.1 Em qual cidade reside?

Formação

9. 8 Você tem formação no Magistério em nível médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Nesse caso, indique a instituição na questão abaixo
 Não

10. 8.1 Em que instituição cursou o magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Outra. Nesse caso, indique a instituição na questão abaixo

11. 8.2 Não sendo pública nem privada, qual a instituição em que cursou o magistério?

12. 9 Qual sua formação em nível de graduação? *

13. 10 Em que instituição cursou a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Privada
- Outra. Nesse caso, indique a instituição na questão abaixo

14. 10.1 Não sendo pública nem privada, qual a instituição em que cursou a graduação?

15. 11 Indique as principais razões que levaram você a escolher sua graduação: *

Marque todas que se aplicam.

- Por dar maior acesso ao mercado de trabalho
- Por influência/tradição na família
- Por interesse específico pela profissão
- Por não gostar dos outros cursos disponíveis
- Por não ter outra opção
- Por oferecer maior estabilidade no trabalho
- Por restrições financeiras
- Outras. Nesse caso, indique as razões na questão abaixo

16. 11.1 Outras razões que levaram você a escolher seu curso de graduação:

17. 12 Você fez especialização Lato Sensu? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Não

18. 12.1 Qual a área de conhecimento de sua especialização?

Marcar apenas uma oval.

- Educação
- Outra. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo

19. 12.2 A área de conhecimento de sua especialização:

20. 12.3 Sua especialização foi em instituição:

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Outra. Nesse caso, indique a instituição na questão abaixo

21. 12.4 Não sendo pública nem privada, qual a instituição de sua especialização?

22. 13 Você fez mestrado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Ainda cursando. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Não

23. 13.1 Qual a área de conhecimento de seu mestrado?

Marcar apenas uma oval.

- Educação
- Outra. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo

24. 13.2 Área de conhecimento de seu mestrado:

25. 13.3 Seu mestrado é/foi em instituição:

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Outra. Nesse caso, indique a instituição na questão abaixo

26. 13.4 Não sendo pública nem privada, qual a instituição de seu mestrado?

27. 14 Você fez doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Ainda cursando. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Não

28. 14.1 Não sendo pública nem privada, qual a área de conhecimento de seu doutorado?

Marcar apenas uma oval.

- Educação
- Outra. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo

29. 14.2 Área de conhecimento de seu doutorado:

30. 14.3 Seu doutorado é/foi em instituição:

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Outra. Nesse caso, indique a instituição na questão abaixo

31. 14.4 Não sendo pública nem privada, qual a instituição de seu doutorado?

32. 15 Você fez pós-doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Ainda cursando. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo
- Não

33. 15.1 Qual a área de conhecimento de seu pós-doutorado?

Marcar apenas uma oval.

- Educação
- Outra. Nesse caso, indique a área de conhecimento na questão abaixo

34. 15.2 Área de conhecimento de seu pós-doutorado:

35. 15.3 Seu pós-doutorado *é/foi* em instituição:

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Outra. Nesse caso, indique qual a instituição na questão abaixo.

36. 15.4 Não sendo pública nem privada, qual a instituição de seu pós-doutorado?

37. 16 A formação continuada foi significativa para o trabalho do ato pedagógico em: *

Marcar apenas uma oval.

- Todas as fases da vida profissional docente
- Início - Cinco (5) primeiros anos
- Nos dez (10) primeiros anos
- Nos quinze (15) primeiros anos
- Nos vinte (20) primeiros anos
- Nos vinte e cinco (25) primeiros anos

Tempo de carreira

38. 17 Há quantos anos você exerce a função docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Acima de 25 anos

39. 18 Há quantos anos você é docente efetivo(a) na UEG? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Acima de 25 anos

40. 19 Qual(is) o(s) curso(s) em que você leciona atualmente? *

41. 20 Em qual(is) turma(s) você leciona atualmente? *

Marque todas que se aplicam.

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre

42. 21 Qual sua carga horária semanal? *

Marcar apenas uma oval.

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- Dedicção Exclusiva

43. 22 Em quantas instituições você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Apenas na UEG
- Duas
- Três
- Em quatro ou mais

Fases de vivência na carreira

O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade ... <https://docs.google.com/forms/u/0/d/1PwPRnP7qOfBc9wkGNGALXTT...>

44. 23 Como você se identifica (se sente) neste momento da sua carreira? (marque quantas desejar) *

Marque todas que se aplicam.

- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Realizado(a)
- Seguro(a)
- Desamparado (a)/ sem apoio
- Desanimado(a)
- Angustiado(a)
- Cansado(a)
- Com medo
- Com vontade de mudar de profissão
- Contando os dias para aposentar

45. 24 Qual descrição abaixo mais se aproxima do modo como se sente atualmente na carreira? *

Marcar apenas uma oval.

- Preocupado(a), angustiado(a), com medo, sentindo-me solitário(a). Percebo que há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula; há uma fragmentação do trabalho; sinto dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos; percebo uma oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes; sinto dificuldades com alunos que criam problemas, dificuldade com material didático inadequado e sinto falta de apoio e orientação.
- Entusiasmado(a) diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de me sentir responsável por uma turma ou por me sentir como membro de um grupo.
- Estabilizado(a), vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades.
- Fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica; começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos.
- Em um estado de questionamento, com dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.
- Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo; sinto-me sereno(a) na profissão e procuro me distanciar das lamentações frente à profissão.
- Em um estado de desinvestimento na profissão; estou me afastando da profissão e dedicando meu tempo mais a mim mesmo(a). Não tenho interesse em investir em cursos e qualificações profissionais.

Percepções sobre a UEG e a vida profissional

46. 25 Em relação ao seu trabalho como professor(a), de um modo geral, você está: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Nem satisfeito(a), nem insatisfeito(a)
- Insatisfeito(a)
- Muito insatisfeito(a)

O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade ... <https://docs.google.com/forms/u/0/d/1PwPRnP7qOfBc9wkGNGALXTT...>

47. 26 Em relação ao que te realiza profissionalmente, enumere de 1 a 5, de acordo com o seu grau de prazer na docência, sendo que 1 é o que te dá MAIS prazer e 5 é o que te dá MENOS prazer. Lembre-se de escolher um número diferente para cada item.*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A relação com os alunos	<input type="radio"/>				
A relação com os pares (professores)	<input type="radio"/>				
Remuneração (salário)	<input type="radio"/>				
Plano de carreira	<input type="radio"/>				
A infraestrutura da instituição	<input type="radio"/>				

48. 27 Em relação ao que te desgasta profissionalmente, enumere de 1 até 5, de acordo com o seu grau de desgaste na docência, sendo que 1 é o que MAIS te desgasta e 5 é o que MENOS te desgasta. Lembre-se de escolher um número diferente para cada item. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A relação com os alunos	<input type="radio"/>				
A relação com os pares (professores)	<input type="radio"/>				
Remuneração (salário)	<input type="radio"/>				
A infraestrutura da instituição	<input type="radio"/>				
A carga horária	<input type="radio"/>				

49. 28 Com que frequência você é solicitado(a) a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho da UEG? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca sou solicitado(a)
- Pouco solicitado(a)
- Muito solicitado(a)

50. 28.1 Caso seja solicitado(a), qual tipo de atividade?

Remuneração

51. 29 Informe a sua renda pessoal mensal (apenas a renda líquida) proveniente exclusivamente do exercício do magistério: *

Marcar apenas uma oval.

- De R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00
- De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00
- De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00
- De R\$ 4.000,00 a R\$ 5.000,00
- De R\$ 5.000,00 a R\$ 6.000,00
- De R\$ 6.000,00 a R\$ 7.000,00
- De R\$ 7.000,00 a R\$ 8.000,00
- De R\$ 8.000,00 a R\$9.000,00
- De R\$ 9.000,00 a R\$10.000,00
- Acima de R\$ 10.000,00

52. 30 Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) positivo(s) do seu trabalho? (Enumere de 1 até 10 de acordo com o grau de importância, sendo que 1 é o MAIS importante e 10 é o MENOS importante. Lembre-se de escolher um número diferente para cada item). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Autonomia	<input type="radio"/>							
Carga horária	<input type="radio"/>							
Flexibilidade da carga horária	<input type="radio"/>							
Oferta do mercado de trabalho	<input type="radio"/>							
Possibilidade de transformação na vida dos alunos	<input type="radio"/>							
Realização pessoal	<input type="radio"/>							
Relação interpessoal	<input type="radio"/>							
Rotina	<input type="radio"/>							
Salário	<input type="radio"/>							
Plano de carreira	<input type="radio"/>							

53. 31 Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho? (Enumere de 1 até 10 de acordo com o grau de importância, sendo que 1 é o MAIS negativo e 10 é o MENOS negativo. Lembre-se de escolher um número diferente para cada item).*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competição entre pares	<input type="radio"/>									
Salário	<input type="radio"/>									
Desgaste emocional	<input type="radio"/>									
Falta de autonomia	<input type="radio"/>									
Carga horária	<input type="radio"/>									
Plano de carreira	<input type="radio"/>									
Produtividade	<input type="radio"/>									
Relação interpessoal	<input type="radio"/>									
Oferta do mercado de trabalho	<input type="radio"/>									
Autonomia	<input type="radio"/>									

54. 32 Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito bom
- Bom
- Médio
- Ruim
- Muito ruim

55. 33. Você é sindicalizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

56. 33.1 Se respondeu sim, como você entende a sua atuação?

Marque todas que se aplicam.

- Pela formação política
- Pela luta dos direitos
- Pela cooperação coletiva
- Por segurança jurídica e administrativa
- Condições de trabalho

57. 34 Ser professor é... *

O ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade ... <https://docs.google.com/forms/u/0/d/1PwPRnP7qOfBc9wkGNGALXTT...>

58. 35 Se você puder contribuir para o aprofundamento dessa pesquisa, coloque seu nome e deixe seus contatos de e-mail e celular com DDD, por favor. Muito obrigada por sua participação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) prof. (a) da UEG,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado “Ciclo de vida profissional dos docentes de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás”. Objetivo da pesquisa é compreender os elementos e as marcas que constituem o ciclo de vida profissional dos docentes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, considerando as vivências na carreira; o tempo e as condições de trabalho na universidade.

Sua participação consiste em conceder uma entrevista virtual por meio da plataforma o Google Meet. As informações obtidas com a entrevista são confidenciais e fica assegurado o sigilo de sua participação, pois os dados divulgados não possibilitarão sua identificação. As informações serão analisadas em conjunto, não sendo possível a identificação dos sujeitos e nem a quais Campus/Unidades da UEG estão vinculados. A qualquer momento, você poderá contactar a responsável pela pesquisa e, para tanto, seguem os dados:

DOUTORANDA: Maria Eneida da Silva

TELEFONE: (61) 98141-3292 (WhatsApp) / (61) 99626-6790

ENDEREÇO: Quadra 301, conj. 01, lotes 3/5, Bloco B, Apto. 208, Condomínio Viver Melhor, Samambaia Sul – Brasília – DF.

E-MAIL: eneida.silva@ueg.br / eneidasgalvao@gmail.com

ORIENTADORA: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

E-MAIL: katiacurado@unb.br

MARIA ENEIDA DA SILVA

Doutoranda – FE/UnB

Matrícula UnB – 180143123

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

Orientadora – FE/UnB

Matrícula UnB – 1033204

NOME:

Docente UEG

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista da pesquisa

Data da entrevista: ____/____/____ Hora de início: ____: ____ Hora de término: ____: ____

Nome do (a) docente: _____

Câmpus ou Unidade da UEG de lotação: _____

Cidade de residência: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência na UEG: _____

1. Conte sobre sua trajetória ao longo da vida profissional.
2. Que marcas/fatos importantes te fizeram ver sua vida profissional de forma diferente?
3. Como descreve o ser docente na educação superior? (ensino, pesquisa e extensão)
4. Como se sente nesse atual momento de sua vida profissional?

(Comentar sobre as atividades que já desenvolveu na carreira do ensino superior – trabalho docente)
5. Você apontaria fases/etapas para sua vida profissional? Quais?
6. Qual momento de sua vida profissional você descreve como crucial para ser professor universitário?
7. O que tornou mais fácil sua vida profissional? Por que?
8. Com o passar dos anos na profissão, você se sente mais realizado (a) ou não? Por que?
9. Como você se define enquanto professor/a nesse momento de sua vida profissional?
10. O que te faz continuar na profissão?
11. Como descreve sua relação com os pares, com a gestão e com os alunos?
12. O que você pensa da carreira na UEG? Ficou/está melhor que antes? (Condições de trabalho, remuneração, titulação etc.)
13. Você gostaria de falar mais alguma coisa/deixar registrada mais alguma informação?

APÊNDICE D – Narrativa do Prof. A

Pesquisadora: Pronto, estamos começando, antes de mais nada, quero agradecer imensamente tanto por ter respondido ao questionário né, quanto por aceitar estar aqui, abrir um espaço aí na sua agenda para contribuir com a nossa pesquisa e pra começar, eu gostaria que você falasse um pouquinho da sua trajetória profissional né, aí fica assim ao seu critério, falar de toda a sua trajetória ou só da sua trajetória na UEG, ou só educação superior, fica tranquilo. Mas eu queria saber como é que se deu né a sua trajetória pra você se tornar professor.

Prof. A: Então Professora Eneida, é, em primeiro lugar, muita satisfação falar com você, é muita satisfação falar de educação, muita satisfação falar de luta, porque falar de educação é falar de luta, é falar da construção de um país, de uma sociedade, de um povo. Então, eu fico muito contente de trabalhar com esse tema e trabalhar com você, que é uma pesquisadora séria, pesquisadora dedicada, e que vem é desde que eu a conheço dedicando a esta causa né. Então eu pra falar da minha trajetória, eu preciso fazer algumas memórias. Eu preciso rememorar algumas coisas, porque a minha trajetória como professor, ela tem um processo de continuidade, descontinuidade bastante importante.

Eu chego na faculdade, mas aí, assim, a minha chegada à faculdade, minha chegada ao ensino superior tem uma pré-história, que vai fazer muito sentido na minha formação e até , na minha posição enquanto professor, enquanto gestor, enquanto ator desse processo, né .

Em primeiro lugar, aqui, a nossa região, ela é uma região que ela fica bastante distante de centro, de grandes centros, né. E teve, conseqüentemente, uma introdução nesse nível de ensino tardio, né, então aqui essa região se chama [REDACTED], é o antigo norte goiano que era o [REDACTED], se tornou [REDACTED], então tornando-se o [REDACTED] uma parte do estado do Goiás, dividindo aí então [REDACTED], então o estado de Goiás ficou a parte, vamos dizer assim, a parte pobre e a parte mais carente ficou nesse pedaço chamado [REDACTED], então nós tivemos acesso ao ensino superior aqui apenas em, no início dos anos 1990, com a chegada da Universidade Estadual [REDACTED], no Tocantins, na divisa aqui, então é nesse momento histórico que nós vamos ter acesso, porque as nossas distâncias, tanto para capital federal, quanto para capital do estado de Goiás ela é muito grande né, e uma população é, de origem é baiana, nordestina, que né misturada com os índios né, aqui assim a gente tem, vai ter esse acesso bastante dificultado né, então eu já na minha fase inicial do meu ensino fundamental eu já tive esse contato porque os meus pais, eles

estudaram naquele antigo Mobral, que era aquele movimento brasileiro de alfabetização inserido pelo regime militar que era ali aquela proposta né, de maquiagem a realidade em decorrência de toda aquela perseguição ao Paulo Freire, toda aquela questão, a educação popular, educação básica.

Então a partir desse envolvimento que eu tive com meus pais, eu também me envolvi nos movimentos das comunidades eclesiais de base, estava ligada a teologia da libertação, então eu também entrei em movimentos religiosos dentro dessa perspectiva da teologia da libertação que tinha os encontros, os círculos de trabalho de jovens que dava esse sentido da formação coletiva e problemas reais da sociedade né, então aí tive essa base por aí, e eu então, é, participando de movimento de jovem, dos movimentos das comunidades eclesiais de base, é fiz uma conexão disso, com a escola, o meu trabalho na escola e daí ajudei meus pais enquanto alfabetizamos lá, depois eu passei a trabalhar na sequência que era a Fundação Educar que veio após o Mobral né.

Então eu trabalhei um pouco e daí, continuei. Então aí quando no povoado, um povoado aqui próximo, só existia primeira fase do ensino fundamental, então eu passei a estudar via supletivo que é o Instituto Universal Brasileiro, escrevia cartas, e estudei por aí né. Assim, então aí assim, eu fui tentando me formar né, estudando pelo Instituto Universal Brasileiro, estudando outros livros e participando de outros movimentos e segui assim, até que eu saindo de lá. Aí eu não tive como mais continuar lá na comunidade porque precisava trabalhar, pesquisar, avançar e então mudei pra capital e não consegui estudar na capital, retornei, quando eu retorno, e agora eu saio dos anos 1980 e passo para os anos 1990, quando eu retorno.

Eu chego aqui na, de volta, no [REDACTED], está se instalando, estava iniciando seus trabalhos na cidade [REDACTED] [REDACTED] né, aí eu vim e fui trabalhar numa usina de álcool, e lá nessa usina de álcool, eu trabalhando como almoxarife, eu agoniei muito, fiquei muito comovido porque as pessoas iam ao almoxarifado requisitar ferramentas, mantimentos, essas coisas, e era 99% das pessoas analfabetas e eu me angustiei e chamei os donos da usina e falei: vamos botar uma sala de alfabetização aqui, e tal, e eles fizeram isso, criaram a sala de alfabetização, e eu trabalhei como alfabetizador por um ano na usina, né, aí foi quando eu tive a oportunidade de entrar na UNITINS, fiz o vestibular de lá da usina, aí tive que largar o emprego da usina e fui fazer pedagogia né, então eu fiz o curso de pedagogia na UNITINS, de [REDACTED], na sexta turma, é a partir de 1996, aí já em 1999, aí quando eu já concluí

o curso eu já passei no concurso para professor, aqui em [REDACTED] né, eu saí e já fiz o estágio pra mim ir treinando para entrar como efetivo do município e aí exatamente nesse momento em 1999 que a UEG está chegando em [REDACTED], então eu como novo pedagogo, já atuando no município então a UEG chega e então é aquela, acontece na minha vida uma situação muito rica no início da UEG aqui em [REDACTED], a UEG chega, e é uma empolgação, que a UEG chegou e começa, aí a UEG tem como base a licenciatura pleno parcelada, eu como professor e pedagogo, iniciando ali as atividades, aí veio a eleição municipal, eu naquela euforia toda me candidatei a vereador. Foi aquela coisa né, então foi assim muita efervescência vamos dizer assim e aí passou as eleições, o grupo político que eu estava participando, foi vitorioso e eu fui nomeado secretário de educação né. E aí como secretário de educação e como pedagogo e dedicando e lendo, eu fui convidado para trabalhar na UEG, então eu entrei como professor inicialmente de geografia metodologia científica, contrato temporário, aí em 2002 né. Aí 2002 foi um ano muito importante pra mim, porque foi o ano que lancei o primeiro livro de poesia e tudo isso. Em todos esses momentos, eu escrevendo poesia, aí eu lancei meu livro de poesia em [REDACTED] e entrei na UEG em 2002, né.

E aí pronto, aí eu participei dos vários convênios da UEG, até que em 2010 veio o concurso né e no outro ano de bastante efervescência, né o concurso da UEG e também a minha entrada no mestrado na UNB, né, então eu fiz o concurso da UEG, passei como especialista e nesse mesmo ano, que na verdade eu iniciado o mestrado em 2009, 2008 a 2009 né, aí em 2010 eu concluí o mestrado e me efetivei na UEG. Concluí o mestrado e logo em seguida, em 2010, 2012, 2014 é, veio as eleições para diretor na UEG né, eu havia sido no período que eu tava fazendo o mestrado, eu havia sido [REDACTED], naquele tempo tinha procura de [REDACTED], aí em 2014. E eu fui eleito como diretor e segui essa missão até agora essa última reforma da UEG e retirou essa condição de autonomia de direção das unidades, principalmente das unidades do interior, então hoje estou como coordenador da UEG de [REDACTED] tendo visto que não há essa figura do diretor nessas unidades, entretanto o coordenador, ele cumpre as funções de diretor né, e agora com a reforma houve muitos cortes então o coordenador ele cumpre a figura, ele cumpre as atribuições de direção, de coordenação da maioria dos setores, então aí é esse meu momento atual, né, é momento de coordenador de unidade, com a formação de mestrado e já fazendo uma disciplina, como aluno especial de doutorado da UFG e agora nesse momento eu estou aqui à disposição para dar uma entrevista para a professora Maria Eneida.

Pesquisadora: Que trajetória linda professor, cheia de conquista né, cheia de bastante ousadia, isso é muito bacana, nossa! Uma trajetória muito linda mesmo, pode falar!

Prof. A: Eu resumi assim, pra gente ter uma noção é, de linha de tempo né, então resumi né, pra facilitar o seu trabalho, sua compreensão da minha trajetória né, enquanto professor, enquanto pesquisador, né, que acredito que esse resumo lhe contribui.

Pesquisadora: E atribui muito, e assim, durante a sua fala, é, você foi pontuando algumas falas, algumas marcas, alguns fatos que né, foram assim, importantes, foram bem, é ,assim, que definiram muito a sua vida profissional, definiram até chegar hoje, definindo quem você é, a gente sempre tem, que nós somos constituídos de história né, e foram colocados alguns pontos, eu gostaria que você demarcasse pra mim, é, quais as marcas ou quais os fatos né que foram importantes e que te fizeram ter a sua vida profissional de uma forma diferente, que fizeram você enxergar sua vida profissional ou a possibilidade dela ou a mudança dela, alguma coisa que assim, esses fatos ao longo dessa trajetória, mesmo que com relato curto, mas deu pra gente ter noção bem ampla né de tudo isso.

Prof. A: Bom professora, eu vou identificar dois fatos e dois pontos que eu considero assim é decisivo né, um deles é naquele momento eu não tinha consciência, não tinha clareza disso que é quando eu colaborava com meus pais no Mobral, então eu ia, os meus pais, todos dois tinham problemas de visão, não enxergavam direito, e a sala, era uma sala é, de idosos, não era uma sala de jovem adulto, era uma sala de idosos né, então os meus pais talvez eram os mais jovens, acredito que minha mãe tinha quarenta e poucos anos e meu pai uns cinquenta e poucos anos, eles eram os mais jovens e eles tinham problema de visão, então eu, como eu estava concluindo a quarta série do fundamental naquela época empolgado, lendo e participando da igreja então eu me sentia como um, vamos dizer assim, um pequeno professor, então eu ia à noite acompanhar meus pais e lá nesse acompanhamento que eu fazia com eles, despertava o interesse do professor da sala, quanto dos outros colegas dos meus pais, e aí eles achavam interessante aquilo né, aí o professor, ele achava interessante o fato, ele falava assim: Olha, eu vou ali tomar um café e você fica aí tomando conta da sala pra mim, e ele ia tomar esse café, na verdade tinha um boteco na esquina, e ele ia lá nesse boteco e ficava, tomar as cachacinhas dele, né, e eu ficava na sala e pra mim, era um máximo, e eu ajudava todos os alunos, eu ia no quadro, eu escrevia, eu ia no caderno lá e orientava né, então eu pra mim, eu considero isso um ato inicial da minha carreira docente, porém eu lembro disso com emoção, porque assim, o

professor, até registrei isso na minha dissertação de mestrado, era muito interessante, ele aproveitava pra fugir, porque ele tinha dificuldades né, e eu talvez tinha menos dificuldades que ele né, um adolescente ali né, com tanta energia, com tanta empolgação, porque eu era muito empolgado ali no final do ensino fundamental né, fazia teatro e eu decorava muito né, decoração de questionários né, decorava muito, então ali foi um momento muito rico na minha vida e assim, eu me tornei mesmo um professor ali, para os meus pais, para os colegas dos meus pais e para o professor [REDACTED] né, que tinha o apelido de [REDACTED], que ele era um professor, que naquele tempo ele revolucionava, usava o cabelo grande, então assim, esse é um dos momentos de muita efervescência, de muito eu acho, da minha construção do início da base, do alicerce da base enquanto profissional.

O segundo momento é quando eu entro para o curso de pedagogia da UNITINS, aí no caso, esse primeiro fato, é lá no finalzinho dos anos 70, dos anos 80, se eu não me engano 82, por aí, então agora é 96, 1996, eu faço vestibular da UNITINS, pra nós aqui falar em universidade era alguma coisa extraordinária, as primeiras turmas eram formadas e não existia vestibular, eles selecionavam com currículo né, até então assim, as primeiras turmas, todas aquelas pessoas que tinha o ensino médio que já eram professores, faziam um currículo e formava a turma lá na UNITINS.

Pesquisadora: A UNITINS já era Federal?

Prof. A: Não, não. A UNITINS ela iniciou como estadual né, assim, logo que criou o estado em 88, então a partir mesmo de 88 começou o projeto, inclusive é, uma professora da UFG, que eu vou lembrar o nome dela e depois passo pra você, ela é reitora da UFG e ela trabalha no projeto da UNITINS para o estado de Tocantins, e então em 88 tem a criação do estado 89,90 então em 90 cria-se a UNITINS né, e instala em vários locais do estado, Araguaína, Palmas, Tocantinópolis, Porto Nacional, Arraias, né, e aí professora, um sujeito que trabalha na usina de álcool e estudou pelo supletivo, Instituto Nacional Brasileiro, e que pra completar esse ensino fundamental fez supletivo do primeiro grau em Goiânia no Centro de Estudo Supletivo, depois fez o ensino médio, também via supletivo, eu fiz o supletivo porque eu trabalhava na usina, então eu fiz via supletivo pela Delegacia Regional de Ensino de Arraias.

Pesquisadora: Eu lembro que o nome era esse mesmo.

Prof. A: Exatamente! Então lá eu fiz, nessa Delegacia eu fiz o meu ensino médio, né, e agora entrar na faculdade, era algo extraordinário né, mas aí, eu já havia incentivado os donos da

usina a montar uma sala de alfabetização e aí eu tinha com aquela agonia toda do almoxarifado eu pensei numa coisa assim: método de comparação, eu vou inventar de pegar as ferramentas, as formas das ferramentas e comparar as letras né, por exemplo: o “t”, tem uma ferramenta que se chama “t”, o “c” pode ser formado por uma ferramenta, um cutelo, e assim eu, a chave, tem a chave L, tem aquela chave grifo que pode formar um “g” e pode formar um “p” se colocar de cabeça pra baixo, então eu pensei em “g”, “b”, virar assim, vira o “d”, eu pensei assim, eu falei: eu vou levar para a sala.

Pesquisadora: Freiriano total!

Prof. A: Exatamente! Porque eles trabalham durante o dia na oficina, no campo, com essas ferramentas, vai ser fácil assimilar, né, então o “a”, tem várias formas né, o alicate né, dependendo de como coloca ele, você faz o “a” e por aí vai. E aí quando eu chego na universidade, eu me lembro como hoje 1995, eu cheguei à inscrição no vestibular, e eu cheguei da usina todo cansado, suado, com uma caixa e falei: Onde eu boto essa caixa aqui? E coloquei a caixa num canto lá, e o pessoal ficou assim meio assustado, como assim? Aí já fui recebido pela diretora né, e eles me trataram ali como algo extraordinário, com todo cuidado comigo e tal e eu fiz a minha inscrição e no outro ano.

Ah tá, e pra estudar pro vestibular professora, como que eu ia fazer pra estudar pro vestibular, na usina, que na usina tinha muitos profissionais, tinha engenheiro, engenheiro agrônomo, engenheiro químico, vários engenheiros né, aí eu amigo deles, conhecia todo mundo, eu disse olha: eu quero aula! Eu me lembro muito bem da [REDACTED], do [REDACTED], do [REDACTED], que eram servidores, quem engenheiros, e eles davam aula pra mim, à noite, eu saía do almoxarifado as 5 horas, ia para casa, jantava, tomava banho e ia pra casa do [REDACTED] ou ia pra casa do [REDACTED], pra tomar aula de biologia, de física, de química, inglês né, e assim eu fiz o vestibular e já tinha concorrência no vestibular então eu fiquei em segundo lugar, entrei na universidade, quando eu entrei na universidade a professora [REDACTED], foi me procurar, porque aquela história toda, ela tinha tido um conflito com a usina porque ela tinha denunciado a usina por um crime ambiental, ela teve um problema com a usina lá, e foi ameaçada e tal, aí ela me chamou pra conversar e eu contei essa história pra ela, essa história que te contando, eu contei pra ela né, ela disse assim: Você conhece Paulo Freire? Já estudou Paulo Freire? Eu falei assim: Não! E ela falou: “Uai, como assim, você me disse que estudava pelo rádio, via rádio né, nos anos 80, mas você nunca ouviu falar em Paulo Freire?”. Eu falei: “Talvez, vagamente assim professora, mas eu não lembro desse Paulo Freire. Ela disse: Mas você tá trabalhando com o método Paulo Freire, e eu

falei: Não sei, mas tudo bem, agora eu vou conhecer e comecei a ler e estudar sobre ele né, e assim eu tenho orgulho de dizer com toda humildade que eu sou um Paulo freiriano, então essa minha entrada na Universidade, foi algo assim, extraordinário, completou muito bem aquilo que aconteceu na sala do Mobral, então esses dois momentos pra mim, são fundamentais pra me definir.

Pesquisadora: Professor, nossa! Eu estou assim emocionada porque é realmente uma história enriquecedora né, porque eu vi isso e gente, uma coisa assim, parece que tava tudo ó, escrito e foi se encaixando, né, interessante demais nossa! E hoje, como é que você descreve o ser docente na educação superior? Né, tendo como base considerando esse tripé da Universidade que é , o ensino, a pesquisa, extensão que é o que realmente constitui a Universidade e aí passando por isso aí também a questão da gestão né, que esteve aí contigo, está contigo hoje né, então eu queria que você descrevesse o que é ser docente na educação superior.

Prof. A: Bom professora, é, tem algumas coisas que você mata em você que são necessárias, você matar determinadas, determinados hábitos, determinadas relações, é importante você se livrar delas né, agora quando você é obrigado a conviver com assassinatos de sonhos aí é muito , então doloroso então essa introdução é pra dizer o seguinte: Enquanto você se constrói, você vai acumulando sonhos, expectativas, transformações, você vai arquivando isso, como se fosse assim, pra você usar no futuro né, eu fiz isso quando eu fui secretário. Eu entrei muito empolgado e pra fazer a transformação, então quando eu entrei, lancei a necessidade de implementar um plano de carreira que não tinha no município e isso eu fiz, aí eu já comecei a perceber que o sistema, e quando a gente fala de sistema é uma coisa muito abrangente, mas eu falo assim, o sistema político brasileiro ele não é, ele não está para isso, né, então eu sofri muito como secretário porque eu consegui fazer o reconhecimento de autorização das escolas, eu consegui, e implantar o plano de carreira, mas eu consegui implantar o plano de carreira, não cheguei terminar de implantar porque eu fui demitido, e aí eu sou considerado aqui na história em [REDACTED] o único secretário que foi demitido é, sumariamente por querer é cumprir com a LDB, o Plano Nacional da Educação, cumprir na época o FUNDEF, então isso gerou uma situação de conflito dentro da municipalidade, ou melhor, dentro da prefeitura e isso me frustrou demais, porque assim, eu vejo muita gente sendo demitido por desviar alguma coisa, desviar conduta, desviar dinheiro, isso, aquilo né, e eu não, eu fui demitido porque eu queria transformar.

Pesquisadora: Porque seguiu a lei!

Prof. A: Exatamente! Uma das acusações é que eu queria me provocar, que eu queria assumir as coisas que eram do prefeito, que eu queria fazer e tal, na verdade eu estava querendo ser um gestor da educação, só isso né, e fazer de forma correta e inclusive até, eu tenho uma carta quando eu saí, eu escrevi uma carta aos professores, essa carta está guardada para meu livro de memórias, essa carta que eu desabafo porque eu saí, deixei de ser [REDACTED] da educação, então quando eu entro na educação superior, eu falo: Opa! Agora eu posso transformar! Porque na educação superior você tem autonomia na sala de aula, você pode criar, construir, debater, dialogar e produzir, então eu entrei com esse intuito né, com essa esperança de fazer essa transformação dentro da educação superior.

Quando eu entro na educação superior, eu vejo que é a mesma realidade, é a mesma realidade do município está também no estado, e também o sistema estadual de ensino e naquele momento ali a Secretaria de Ciência e Tecnologia né, a UEG ficava subordinada, então aquilo ali era um grande discurso né, mas que quando você vai traduzir e você vai implantar na prática, aí vem as dificuldades né, então eu tive, por exemplo um fato né, eu tive, quando eu não me lembro exatamente o ano mas, na UEG, existia uma, vários questionamentos, existiram muitos questionamentos, os questionamentos que existiam na época, foi sobre as condições é, de trabalho dos professores temporários, mas principalmente das coordenações né e aí eu fui convidado por alguns colegas né, tanto professores, tanto coordenadores de curso a manifestar em relação às essas questões, essas precariedades né, e então vieram até minha casa os professores “Ah, mas a gente tem que fazer alguma coisa, ou a gente escrever uma carta, nós temos que manifestar em algum veículo de comunicação”, eu então com facilidade pra escrever, escrevemos uma carta para assinarmos juntos essa carta, me procuraram na minha casa dois professores, mas depois vários outros professores estavam por trás desse movimento né, então eu faço a carta e todo mundo assina, então nós fizemos uma carta, eles levaram a carta pra UEG né, e chegou lá e não fizeram nada com a carta, eu peguei e coloquei o nome de todo mundo e enviei a carta pro jornal, pro jornal de circulação do Estado de Goiás né. Professora, o jornal escreveu uma matéria em cima da carta, Ah, isso daí professora eu fui reprimido duramente tanto administrativo pela administração, eu fui ameaçado mesmo, tive que fazer uma retratação e aí todos os professores, eles não assumiram, eu falei: Eu assumo e pronto, eu não vou negar o que está escrito e é essa a minha visão, então assim, quando você chega e você vai mexer realmente na estrutura mesmo então aí não pode, aí eu não sei o que que acontece, então essa transformação, ela só é a transformação narrativa, né. Existe uma narrativa de transformação

dentro do Ensino Superior quando você vai fazer, ela mexe em interesses que estão dentro, principalmente dentro das instituições de educação, isso é você mexer num vespeiro muito grande, não pode mexer, você está, é como você tivesse para fazer o discurso da transformação, das mudanças, mas não fazer mudanças.

Então o que me marca assim profundamente no superior e aí eu gosto muito de citar Milton Santos que é aquele geógrafo da educação, grande filósofo da geografia brasileira, Milton, que diz assim: Que a gente acaba tendo que contentar com as conquistas pessoais, porque as conquistas coletivas a gente não consegue. Então assim, as minhas conquistas pessoais como você viu aí na minha trajetória, elas são muito boas de lembrar, são conquistas pessoais, o mestrado, eu participei quando estudante, e quando secretário, eu fiz vários trabalhos assim que extrapolou o município, por exemplo como secretário eu participei daquele programa Alfabetização Solidária no início dos anos 1990 em que nós capacitamos os nossos alfabetizadores no Rio de Janeiro e na Bahia onde todo mundo viajou de avião pela primeira vez então essas coisas, então assim, então o que acontece, essas conquistas pessoais são muito grandes, na hora de fazer a transformação, cada possibilidade, você encontra essas barreiras né, então isso marca muito as barreiras que você encontra, no município, na UEG e elas vão, interessante que essas barreiras professora, elas vão fortalecendo ao invés de com as redes sociais, com os meios de comunicação e com a grande mídia, ao invés delas irem sendo quebradas, elas vão sendo fortalecidas, então eu sinto essa dificuldade, essa frustração de não ter conseguido até agora né, fazer transformações necessárias que Paulo Freire nos ensina.

Pesquisadora: Você falando aí, eu fico aqui pensando, depois que eu comecei a conhecer um pouquinho mais sobre o materialismo histórico dialético é que a gente entende o quanto a coletividade se enfraquece justamente por causa do pensamento coletivo, porque as pessoas elas são assim, o capitalismo faz isso com a gente né, ele faz com a gente seja individualista, porque eu tenho que pensar no meu trabalho, eu tenho sustentar minha família, eu tenho que pôr comida na mesa, tenho que dar conta do plano de saúde, eu tenho que estudar pra melhorar meu salário, sim, quero conhecer mais, mas assim, o que vem na frente infelizmente é a melhoria salarial porque a gente não dá conta de sobreviver desse jeito, então isso vai fazendo com que a gente se torne cada vez mais individualista então quando alguém se destaca, vem outras pessoas e agregam, e na hora do embate mesmo que precisa desse coletivo tá junto, sobra uma, duas pessoas e o coletivo se desarma e se desmonta e as barreiras se fortalecem né, infelizmente na educação a gente tem isso porque as pessoas não tem coragem né, muitas vezes, medo, mesmo sendo efetivos, quanto os temporários pior ainda porque pra ser mandado embora

é daqui pra li; mas, mesmo concursados as pessoas receiam enfrentamentos, o brasileiro não tem a cultura do enfrentamento, ele tem a cultura da resignação, infelizmente né, e as pessoas que se dispõe, elas pagam muito, pagam um preço muito alto por isso, é assim como você pagou, assim não sofreu nada fisicamente imagino né, mas assim, uma pressão psicológica muito grande, uma repressão muito grande e isso até muitas vezes desmotiva a luta né, porque você vai com aquele gás e você fala: Agora vai dar certo! E aí seus próprios pares tiram seu tapete, seus próprios pares tiram seu chão, é como você falou, uma luta quase inglória, do comecinho da nossa conversa, bom, mas enfim eu não tô aqui pra falar, eu tô aqui pra ouvir.

Pesquisadora: Prof. A, como você se sente nesse atual momento da sua vida profissional? Assim, das atividades que você desenvolveu, o seu trabalho, a sua carreira, porque eu esqueci de mencionar no início da nossa conversa, que esse estudo, ele é uma, nós estamos investigando a possível existências de ciclos de vida profissional na carreira do docente na UEG, do docente da pedagogia em específico né, então existe um autor francês que muitos autores de outros países e até brasileiros se baseiam nele, que ele fala que existem ciclos né, então tem estudos que estão desmistificando isso e transformando isso em outras nomenclaturas, em outras designações, em outros formatos que não sejam ciclos né, então assim, ao longo dessa vida profissional dos docentes da UEG a gente entender como é que é que esse docente se sente como é que ele se constituiu docente, como ele se sente docente na educação superior né, porque muita coisa da UEG a gente sabe que é diferente do que deveria ser na educação superior, então nesse momento atual hoje, Prof. A hoje, professor, [REDACTED] não é mais um campus universitário, como você se sente hoje nesse momento da sua vida profissional?

Prof. A: Então Doutora Eneida, eu vendo o Antônio Nova, um dos grandes assim, estudiosos né que eu estudo também e tem um livro, vida de professores né. E eu, em um desses livros né sem ser vida de professor, tem aqui na minha biblioteca, que tem um texto da Maria Conceição Moita, uma professora parece que portuguesa né, e eu estudo, achei interessante naquele estudo que ela faz da vida Maria né, que é uma pessoa que é de Angola e vai pra Portugal, estudar e volta e tem todo um estudo, uma trajetória interessante aí. E como é que eu me sinto nesse momento assim, veja bem, eu levo a minha vida, a minha trajetória enquanto profissional, enquanto pessoa, eu sempre levo ela em dois caminhos paralelos né, é, o caminho da docência e o caminho da literatura, durante todo esse tempo aí, desde 2002 pra cá, eu venho também escrevendo livros né, e eu sempre digo que o escritor tem que sair da poesia pra ele entrar para outras modalidades né, então eu escrevi um livro de poesia, depois um outro de poesia com

autores locais, aí depois eu escrevi um romance, aí eu falei: “Caraca! Já fui longe, já escrevi um romance!”

Pesquisadora: Eu quero ter notícia desse romance! Eu quero ler hein!?

Prof. A: Pois é! Eu estou estudando.

Pesquisadora: Coletânea eu conheço, agora o seu primeiro livro eu não conheço não, mas essa coletânea de autores locais eu conheço!

Prof. A: Deixa eu achar. Você conhece [REDACTED]? Não sei se é [REDACTED]

Pesquisadora: Eu acho que é [REDACTED] mesmo, eu lembro que é uma coletânea de autores, isso, é esse mesmo.

Prof. A: Essa daqui é bem atual, mas eu tenho outra coletânea que eu escrevi em 2014, aliás, 2012, uma coletânea com a qual autores, que aqui são professores e alunos universitários né, eu tenho uma coletânea com os escritores anônimos da cidade que se chama: Além da gente. E aí então, porque eu tô dizendo isso? Eu tô preparando, inclusive nesse momento agora, eu estou preparando os originais da minha dissertação pra ser transformada em livro né, e aí, inclusive o tema vai ser a licenciatura parcelada de professores da primeira década do século XXI, aliás, da colônia à primeira década do século XXI. Eu percebi estudando a história da formação de professores, eu percebi que a formação de professores no Brasil sempre foi parcelada, aí o título é: Formação Parcelada, e a palavra parcelada é separada, par, ce, la, da. Então professora, eu estou preparando este livro, tá sendo um desafio, porque assim eu li várias dissertações e teses que foram informadas em livros e fiquei preocupado desses trabalhos não refletirem a linguagem do livro, porque o livro, a linguagem do livro é totalmente diferente da linguagem da dissertação, o livro é para comercializar, é para todo mundo ler. Enquanto eu preparo minha dissertação ou tese pra uma banca e depois pra pesquisadores e tal, o livro não, o livro é pra todo mundo ler, inclusive os leigos né. Então eu estou preparando este livro, tá sendo um desafio muito grande porque ao mesmo tempo eu tô trabalhando e jornada dupla, talvez mais que jornada dupla, mas eu estou preparando esse livro, tô fazendo pela Editora Appris né, e você sabe como é essas publicações, a gente tem que arcar.

Pesquisadora: O custo é alto né?

Prof. A: Exatamente! Eu estou investindo nessa publicação porque eu acho que é uma contribuição que vou dar, já que eu não pude dar outras contribuições, eu vou dar a contribuição

de mostrar para o mundo o que é formação parcelada, então esse é um dos caminhos que eu tô seguindo agora, tô fazendo nesse exato momento, o outro caminho é esse caminho da vida diária, da vida burocrática, da vida intensiva mesmo, do trabalho diário de cuidar da UEG. Porque a UEG ela tá precisando, necessitando de cuidados especiais, por exemplo: nós temos três cursos né, desses três cursos até meses atrás, até seis meses atrás, nenhum tinha coordenador, então eu consegui as duras penas, consegui que muitos professores pudessem assumir a coordenação, mesmo com a dificuldade de tá fazendo mestrado, cuidando da vida dele, mas mesmo assim, ele se dispõe a colaborar. O curso de [REDACTED], consegui que outro professor que nem é da área, foi muito difícil convencer os institutos acadêmicos a que esse professor pudesse coordenar esse curso e sobrou o curso de [REDACTED], que eu [REDACTED] do curso de letras, né então hoje eu sou [REDACTED], [REDACTED], o curso de letras é um curso complexo porque ele é português/inglês e a sua complexidade não é só nessa questão do seu conteúdo, mas a falta dos professores qualificados e efetivos né, e agora os cursos vão participar do ENADE, agora você imagina, participar do ENADE, em plena pandemia, onde nossos alunos estão desaparecido no cosmo, no universo, pra você ver um aluno, é como ver um cometa, um planeta no céu.

Pesquisadora: A gente dá aula pra tela, só tem a foto, não tem a cara de ninguém, ninguém aparece, eu voltei às minhas atividades, mas o que me frustra muito, é isso, está aí no cosmos, como você falou.

Prof. A: Então professora, pra citar um exemplo, a nossa primeira colação de grau, que nós fizemos em grupo né, assim um grupo maior que cinco pessoas, foi a dois meses atrás, nós tentamos fazer uma colação de grau se eu não me engano, dezesseis pessoas, veja que tinha aluno querendo fazer a colação de grau viajando de Brasília pra cá dentro de um carro, no celular, outro aluno na casa do vizinho procurando a internet pra poder fazer essa colação de grau, então assim, esses desafios do momento agora, é você reconquistar, é você refazer uma relação humana com os alunos, é você trazer os alunos de volta pra ser humanizados de volta com você, esse desafio agora é imenso. olha aqui, há uma possibilidade do retorno à presencialidade, mas o nosso caso, os professores foram contratados na pandemia, nós temos seis professores que eles não sabem pra onde que é a UEG, de lá de onde eles moram, se perguntar assim: Aponta pra mim onde é a UEG, eles não sabem. Nós temos um professor no [REDACTED], no [REDACTED], [REDACTED], em [REDACTED] e outros mais pertos aqui, [REDACTED] e tal, mas tá [REDACTED], tá próximo daqui, são 150 quilômetros, mas se disser: Olha, semana que vem nós vamos iniciar, mês que vem vamos iniciar as aulas presenciais, ele vai pedir demissão,

porque ele não vai poder vim, ele tá fazendo um bico, ele tem outra atividade, tá fazendo um bico na UEG, então o grande desafio agora, o meu grande dilema nesse momento é esse professora, de conviver mesmo com gestão, coordenação. Ah! Tem outro problema: As dificuldades de orientação, então eu sou obrigado a orientar hoje, quatro alunos, dar suporte à outros, porque o professor não mora na cidade, as vezes ele precisa vim na biblioteca, de tirar alguma dúvida, eu que tenho que fazer isso, então assim, estou hoje como docente de orientação, como coordenador de curso, como coordenador de unidade, cuidando da UEG como uma criança no colo, não tem como fugir disso né então pra responder bem a sua pergunta, o grande desafio é tentar reconstituir os nossos passos enquanto universidade, enquanto instituição, reconstituir isso mais ou menos utilizando aquela metáfora do jabuti que vai à festa do céu sem autorização aí depois ele é jogado e ele cai e ele se desfaz em pedacinhos e as formigas vão reconectar, colar os seus pedacinhos, então colar os pedacinhos, reconectar as pessoas na UEG em [REDACTED] neste momento, é o grande desafio, é o meu grande desafio agora ao lado da construção da montagem, da preparação do livro da formação parcelada de professores da colônia à primeira década do século XXI.

Pesquisadora: É, não é fácil mesmo não! Um desafio, mas um grande desafio, acho que um dos maiores dos últimos tempos né professor, mas desafios existem para serem enfrentados e você tem uma grande história e uma grande formação, uma formação acadêmica, uma formação humana pra dar conta de lidar com isso né, mas eu te admiro porque eu distante da UEG como eu tô, retornei agora com a licença parcial, tô dando aula em duas turmas. Tô com duas disciplinas e assim, eu tô conhecendo de novo a UEG, né, porque a UEG que eu deixei pra fazer o doutorado, não existe mais, e esse é, eu vou para de falar porque eu tô falando mais do que eu deveria.

Prof. A: Professora, eu vou lhe pedir licença dois segundos pra eu reconectar aqui, porque a energia deu sinal aqui.

Pesquisadora: Tá bom, sem problema.

Prof. A: Prontinho, professora Eneida, era só pra conectar aqui, pra voltar pra carregar.

Pesquisadora: Vou só beber água aqui, eu tô saindo de uma gripe muito forte, estava aqui tomando uns remédios. Então, como eu falei pra você anteriormente, o nosso estudo, ele parte de uma base de um autor francês que inclusive tem uma publicação, uma publicação dele está no livro do Nóvoa que você citou, Vida de Professor, diz que é o autor Huberman.

Prof. A: Eu li esse texto aí!

Pesquisadora: Então ele fala desses ciclos, ciclos de vida profissional, mas lá na França a carreira do professor vai até quarenta anos de carreira e ele pesquisou uma outra realidade, ele pesquisou outro nível que pra nós aqui é como se fosse o ensino médio né, e ele fala dessas fases, ele fala da entrada da carreira que vai de um à três anos, aí depois ele fala de quatro à seis que é o momento que a pessoa está um pouco mais estabilizada, que ela começa a ter o seu próprio repertório pedagógico, ter mais confiança em seu trabalho, aí ele vem com a fase dos sete até os vinte e cinco que é quando o professor ele tem ali, ou um momento de atividade mesmo, de tá ali lutando pelos seus direitos, de ativismo pela sua classe, ou ele tem aquele momento de questionamento: O quê que eu tô fazendo aqui? Será que eu tenho que ser professor mesmo? Aí depois ele vai pra etapa dos vinte e cinco até os trinta e cinco que às vezes o professor se distancia um pouco da carreira, vai preocupar com coisas assim, da vida pessoal, distancia um pouco dos alunos, não tem mais aquele engajamento com o aluno, não tem mais aquela preocupação com os alunos né, e depois no finalzinho da carreira, que é dos trinta e cinco até os quarenta que é quando termina a carreira docente lá, os professores acabam muitos, a maioria deles, a pesquisa deles, desinvestem, eles não tem mais aquela preocupação de investir, de estudar, de nada, ele tá desinvestido e ali ele vai pensando só na aposentadoria e aí, porque que eu estou dizendo isso, porque eu gostaria que você acredita, você aponta, você apontaria, no caso é, etapas pra sua vida profissional, né que seja em anos, que seja em outra perspectiva, você apontaria fases ou etapas na sua vida profissional?

Prof. A: Sim professora, eu vejo assim, com uma certa clareza né, essas etapas. Primeiro, essa etapa da euforia né, assim, você, desde que eu participei lá do Mobral, até quando eu entro pra UEG, agora no início dos anos 2000, só que essas etapas minhas, elas não tem uma cronologia, talvez seja mais ou menos parecida com a cronologia do Huberman, então veja bem, porque essa minha etapa de euforia ela vai desde o início dos, vamos dizer assim, dos contatos da pedagogia, ela vai até o início da atividade depois da universidade.

Pesquisadora: Mas esse início seu é lá no Mobral, quando você ajudava os seus pais?

Prof. A: É! Então ela vai, ela tem um período muito longo, eu fiquei mais de quinze anos fora, né tipo assim, fora, mas nunca desligado. Quando eu mudo pra Goiânia, fico três anos lá,

completamente, lógico, estudando, lendo, nunca desligando daquele sonho, mas, trabalhando na construção civil, de ajudante de qualquer coisa.

Aí quando eu volto, aí eu fico mais três anos na usina, também mantendo o sonho, daí a sala de aula é uma forma de tá, né, porém, fora, aí depois quando eu saio, tem um intervalo, tem uns três anos que fico numa empresa de ônibus vendendo passagem né, e isso também me distancia, né, então as atividades laborais, elas foram dificultadores que eu tive né. Pra ficar distante, né. E você lembrou muito bem essa questão da tendência marxista n. Que discute essa questão e que questiona isso, debate isso no sentido de que o laboro da gente acaba que matando os nossos pensamentos, os nossos sonhos

Então veja bem, então nesse tempo aí vai passar uns quase 15 anos pra eu entrar na universidade. Então, eu entro na universidade com trinta e três anos e isso me anima mais né, então quando eu termino a universidade, eu termino com toda empolgação, inclusive a primeira sala de aula que eu participei, que eu assumi em 1999, era uma sala de aula de crianças, de primeira série do ensino fundamental, de crianças de vários níveis. Eu entrei com sonhos de Paulo Freire, eu saí de lá triste, primeiro que eu saí de lá, enxotado da sala de aula, a diretora falou assim: Sinto muito, mas você não dá conta dessa sala, vamos deixar essa sala pra lá porque você trabalhava aqui no administrativo. Porque eu levei um sonho da liberdade, da interação, do diálogo e tudo aquilo ali, mas aí os alunos da minha sala subiam na janela, eles saíam pra fora, ele ia pra outras salas de outros alunos e eles perturbavam no bom sentido, pra mim, no bom sentido, a escola inteira, então a diretora ia pra lá, e ela chegava mesmo assim, e não tinha isso, ela chegava e botava ordem nos meninos na minha frente, então foi aquele tumulto e eu tenho isso registrado né, até no meu primeiro livro eu fiz um poema e nesse poema eu retrato como foi essa minha empolgação, os alunos vieram ao redor de mim, é poema de sala de aula, o nome né, então assim, essa minha euforia vai até quando eu termino a faculdade, quando eu começo a trabalhar no município.

Aí daí pra frente já começa a dureza, já começa, o enfrentamento é diferente, lá no dia da reunião pra assumir o cargo na [REDACTED], antes da reunião eu fiquei até altas horas lendo aqueles referenciais da educação infantil né, porque eu queria ir pra educação infantil, então eu passei lendo, entrei na reunião, aí todo mundo falou assim: Esse cara é doido! Como Assim? Então eu fui, teve essa aventura lá, né, mas assim, no final das contas hoje eu tenho alunos que eu pegava e levava de bicicleta, levava pro hospital pra curar as curubas deles, leva pro hospital, levava pra casa e no fim fui proibido de fazer isso porque isso não pode né.

Então tá, aí professora a partir de quando eu entro na faculdade, pra dar aula na faculdade, eu já entro com os pés mais no chão apesar de que eu vou sofrer por um longo tempo, talvez eu hoje, continuo sofrendo né. Então hoje eu tenho consciência desse enfrentamento, então seja duas fases talvez, não sei. Hoje eu tenho essa consciência de enfrentamento e dessa frustração mas eu ainda não estou nessa fase de desinvestimento, mas com eu vejo isso com outros colegas aqui no município, os colegas que foram enquadrados no plano de carreira que nós fizemos em 2003, a maioria estão aposentados hoje, então essa aposentadoria desses colegas, eles têm conversado, dialogado e eles falam dessa, tipo assim: “Ah, eu não quero mais mexer com isso, vou cuidar da minha roça, eu vou cuidar da minha chácara, vou cuidar da minha família, eu não quero mais saber disso.” Então assim, eu vejo isso aqui no Município, mas eu ainda estou nesse momento de esperança apesar que o sistema político de governo que nós estamos vivendo hoje, com, após a Pec 95 lá de 2016 e, tantos outros investimentos contra a educação. Eu vejo com muita preocupação a nossa realidade, mas ainda com esse vigor de continuar a luta.

Pesquisadora: Ainda bem! Nós precisamos de gente cada vez mais assim! Prof. A, às vezes as perguntas que eu tô fazendo podem ser um pouco repetitivas, mas é porque a gente precisa conhecer bem como é que você se sente em relação a sua vida profissional em relação a sua vida na UEG né pra gente conseguir desenhar aí essas possíveis fases que a gente pode encontrar na vida profissional dos nossos colegas né, e aí eu gostaria de saber de você, qual foi o momento da sua vida profissional você descreve que foi crucial pra você ser professor universitário.

Prof. A: Quando eu fui secretário a partir de 2001 eu não vislumbrava isso professora, mas desde quando eu, desde a universidade lá atrás, que eu sempre achei que dar aulas, eu sempre imaginei dar aulas, em universidade, eu quero ser um professor universitário, eu sempre pensei isso. A formação no curso de pedagogia, o envolvimento nas práticas, nos projetos da universidade, eu participei de vários projetos, a própria entrada no município, então assim tudo me levava para dar aula no ensino básico, inclusive eu dei aula além dessa escola, eu dei aula na outra escola onde eu trabalhei com o quarto ano, quinto ano, sexto, depois dei aula numa escola estadual, onde eu trabalhei até o oitavo ano, no ensino médio também, mas assim, eu sempre achei que meu lugar seria na educação superior, porque assim, eu sempre achei que na educação superior a gente pode falar, você pode fazer os enfrentamentos, então assim, eu sempre vislumbrei isso, mas eu não tinha essa possibilidade.

Entretanto, aconteceu uma coisa interessante quando eu era [REDACTED]. Como eu fiquei bastante conhecido na universidade por vários aspectos, eu fui presidente do CA, fui secretário do CA,

participei dos movimentos, falei muito, li muito, destaquei de certa maneira na universidade, participei da Alfabetização Solidária, participei do Inovar, do Projeto Inovar e Mudar, participei de vários congressos então eu fiquei um aluno destacado né, e na s [REDACTED], uma professora da [REDACTED] me convidou para dar umas aulas de reforço ao provão né, que tinha aquele provão, que o provão foi instituído em a 96 né, e aí a [REDACTED] ela assumiu a preparação para os alunos do provão. E aí eu fui convidado pra fazer um trabalho com políticas públicas. Por quê? Eu era secretário municipal de educação né. Então eles acharam que eu poderia dar essa aula de políticas públicas para os alunos do provão, então eu fui pra [REDACTED] no colégio de freiras, um colégio bem tradicional de [REDACTED] e eu aceitei a missão e fui, foram oito horas de manhã, não, foi a tarde e um pedaço da noite de trabalho com as polícias públicas aí aconteceu uma coisa interessante: Inclusive eu cheguei lá, uma escola tradicional. escola antiga lá né, e eu cheguei todo simples, fiquei por ali, cheguei, sentei, fiquei lá olhando o mural e aí chegou uma freira né, e falou assim: Pois não, o senhor, quem é? Aí eu me identifiquei e tal aí ela falou assim: Olha, aqui tem que avisar antes pra poder chegar na escola né, porque assim, eu não um perfil de professor aí eu falei: Não, eu vou dar aula no provão, aí tive que explicar, porque assim, eu não tinha perfil, nem postura, nem nada de professor né, ela me abordou de uma forma como uma pessoa estranha que tava ali de certa maneira ameaçando algum tipo de coisa né, aí eu conversei, expliquei: Não eu sou da [REDACTED], estou representando a [REDACTED], vou trabalhar o provão né aí ok, ela aceitou as minhas desculpas, pediu desculpas até, também e aí pronto, eu fui trabalhar, fiz um trabalho que eu gostei bastante, aprendi bastante nessa disciplina de políticas públicas para o provão e aí eu penso que esse momento professora, foi o momento bem interessante porque assim, a [REDACTED] me chama, eu como secretário então assim, quando a UEG foi me chamar eu já tinha essa experiência então eu acho que foi um momento decisivo foi eu participar dessa aula do provão lá em [REDACTED] sem nenhum perfil de professor ao ponto de ser abordado com todas essas coisas de freira né, de tudo organizadinho, tudo certinho. Uma coisa interessante lá, as salas de aula lá, não sei se ainda é, é aquela sala de aula que ainda tem um elevado onde o professor fica lá em cima né, aí eu fazia questão de descer! Eu não vou ficar aqui em cima, eu fazia questão de descer, fazia um círculo assim, e ficava conversando com os alunos, lendo os textos né.

Pesquisadora: Freiriano mesmo! Não tem jeito não! Tava no sangue o Freire aí.

Prof. A: Então é isso professora! Nesse momento aí foi bem interessante e decisivo.

Pesquisadora: Tá certo!

Prof. A: Estimulante, estimulador!

Pesquisadora: Mas você já era professor né, assim, não era na educação superior, mas já era professor.

Prof. A: Já era professor, já era ! Verdade!

Pesquisadora: E assim, o quê que tornou mais fácil, se é que a gente pode dizer mais fácil né, o que tornou mais fácil a sua vida profissional e por quê?

Prof. A: Olha, o fato de eu ter sido secretário, até as pessoas da cidade pequena, as pessoas diziam bem assim: Ah, você foi beneficiado, você foi privilegiado pelo prefeito, aí eu falei: Não! Eu falava não quando eu tinha oportunidades e dizia assim: Olha, eu era o único pedagogo que existia em todo o [REDACTED], pedagogo que tava ali e não tinha concluído, mas tava, foi em 92 eu já tinha concluído, era o único pedagogo da equipe e além de pedagogo eu já era concursado do município né, e aí tem uma coisa interessante que eu tinha sido [REDACTED] [REDACTED] e fui muito [REDACTED], então assim, por que eu fui [REDACTED]? Eu não tinha dinheiro, não tinha nada, mas eu nos meus [REDACTED] às vezes eu falava, eu declamava poemas, então as pessoas, lógico, falava muito sério, eu tinha [REDACTED], eu tinha [REDACTED], mas eu era visto como um poeta.

Pesquisadora: Intelectual !

Prof. A: Exatamente! A poesia, eu vejo que a poesia foi o meu canal, que me levou a todos os lugares, foi a poesia né, então aí, deu vontade de voltar atrás professora de coisas, mas eu vou seguir.

Pesquisadora: Não! Pode ficar à vontade, se você tiver tempo, tempo eu tenho!

Prof. A: É porque assim, quando eu falo de poesia, aí mexe com muita coisa.

Pesquisadora: Sim! Com certeza!

Prof. A: Então o quê que acontece, lá nos anos 80, quando eu ainda colaborava com meus pais no Mobral, o que me fez falar em público, porque professora, eu sou dos homens mais tímidos que existe aqui na região.

Pesquisadora: Oh gente!

Prof. A: Mas, lá atrás, eu morria de vontade de ler na frente da igreja, e como eu iria fazer? Eu usei uma estratégia, eu fiz um poema e quando foi o Dia dos Pais no mês de agosto, aí naquela hora que eles falaram: Gente, alguém tem alguma coisa pra falar? Alguma homenagem pro seu pai e tal, eu enfiei a mão no meu bolso da camisa e peguei o meu poema e levantei meu dedo: Eu quero falar! E eu fui tremendo, tremendo, fui lá na frente e li o poema, aí então, pronto, aí a partir desse momento eu me tornei um homem, foi nesse momento, aí eu fui seguindo essa veia da poesia, então eu como candidato a vereador, eu me destaquei pela minha postura, de um poeta, de um homem sério, que queria mudança, aí então esse fato, fator poesia na minha vida ele abriu caminho, é como se fosse aqui uma abertura de caminho dentro da imensidão, aí outro dia eu fiquei emocionado professora, até tá bem aqui.

Eu fui reler aquele livro clássico, O Seminarista de Bernardo Guimarães, eu tava aqui, eu vou reler o Seminarista e não é que a poesia é quem vai libertar o rapaz que é levado pra ser padre, que precisa ser padre, mas ele já tem uma paixão, já é apaixonado por alguém mas eles sufocam aquela paixão dele e levam ele pro seminário, mas quando ele chega no seminário, ele começa a ler poesias e vai fazer com que ele renova a sua paixão, renova a sua vontade de ser homem né, e aí ele então não consegue ser padre e vira aquela situação toda, e então o quê que acontece?

Eu como [REDACTED], eu era mais que um [REDACTED], era um poeta que, eu fui [REDACTED] de 2001 a 2003, em 2002 eu lancei um livro de poesia né, então assim, às vezes eu ia na UEG participar, lá tinha concursos de poesia, eventos lá, e aí eu ia lá participar como jurado né, ou mesmo apresentar poesia e tal, então o quê que acontece, respondendo a sua pergunta, eu acho que o que facilitou foi essa comunicação que ela começa com a poesia e daí da poesia ela abre pra essa possibilidade de eu falar em público, de eu não ter vergonha de abraçar ninguém, não ter vergonha de beijar ninguém, não ter vergonha de conversar com ninguém, com autoridades né, então eu vejo isso assim, agora o por que disso? Eu até falei isso há muito tempo atrás, o meu pai era um boêmio, meu pai era um cara que bebia cachaça, ele acabava com tudo, ele vendia uma fazenda pra poder manter uma mulher nas zonas de meretriz da cidade, meu pai era um boêmio total e a minha mãe, era uma mulher apaixonada pelo meu pai e por mim também, minha mãe era assim, eu era paixão, eu era o sonho, eu era o porto seguro da minha mãe, a minha mãe não conseguia por exemplo me castigar, as vezes eu fazia uma estripulia e minha mãe, ela pegava um cipó e daí a pouco tava tudo em graça, então eu acho que o fato de eu ser o filho de uma mulher muito apaixonada e muito dedicada, minha mãe botava a gente pra rezar todo dia de joelhos né, e rezar, agradecer a Deus, agradecer pela comida, aquelas coisa toda. Ao mesmo tempo de um boêmio, um cara que não tá nem aí pra nada, então, disso nasceu um

poeta, eu acho que a poesia é tudo né, o sentido de fazer com que eu sou o que sou, vou pra onde vou, é eu acho que nessa nave, nessa embarcação chamada poesia.

Pesquisadora: Legal! E você é filho único?

Prof. A: Não, eu tenho uma irmã adotiva e mais dois irmãos, um que faleceu e um que mora perto de mim, então na verdade eu sou, nós somos dois irmãos biológicos e uma irmã adotiva que mora na Bahia.

Pesquisadora: Ah tá! E assim, com o passar dos anos, na profissão docente você se sente mais realizado ou não? E por quê?

Prof. A: Olha professora, eu não me sinto totalmente realizado, eu me sinto parcialmente realizado por quê? Porque eu gostaria de ter feito uma transformação, lógico que eu fiz, eu transformei pessoas, há um mês atrás eu fiquei emocionado de ver uma pessoa nas redes sociais e fazer uma homenagem à mim e do nada, não era meu aniversário, não era nada, a pessoa foi lá e fez uma homenagem referindo-se à mim como professor que deixou uma marca, então eu sinto parcialmente realizado por essas marcas, essas transformações que eu deixei e depois dessa, tem outras pessoas e assim, muitas pessoas me procuram no dia a dia, eu sou conhecido na cidade como professor Prof. A, então professor Prof. A é minha marca aqui, é uma realização, mas eu queria, eu sempre sonhei em ter uma UEG decente, com vários cursos, com muitas vagas, que, inclusive eu entrei em choque na UEG agora no momento dessa transformação né, e o professor [REDACTED] ousamos propor uma reestruturação da universidade que fosse de fato a reestruturação da universidade, como redesenho como queriam um redesenho, queriam pegar um desenho e redesenhar esse desenho né, então as pessoas que, inclusive teve um colega professor lá numa das reuniões do CSU, que ele fez a imagem bem interessante, ele levantou as mãos e falou assim: Não! Vamos pegar o mapa do estado de Goiás com a tesoura e cortar essas pontas né, então cortar as pontas do mapa significa cortar Campos Belos, Posse, São Miguel do Araguaia, Mineiros e assim cortar as contas, então esse professor, ele fez uma metáfora que eu achei perfeita e era o que realmente queriam fazer na UEG, pra redesenhar e nós não! Nós propomos um projeto de estruturação que a primeira coisa que fizesse ouvisse a população, ouvisse o povo, ouvisse a região, ouvisse o local e após essa escuta, após essa audição ou essas audiências pudesse então refazer a UEG, eu até utilizei a palavra não é renascimento, não me veio aqui a palavra e, também, não é reestruturação, também não é revigoração, é alguma coisa assim, revitalização! Então eu usei isso foi um choque porque era tudo o que o governo não queria fazer, revitalizar a UEG pra que ela tivesse vida novamente

porque ela até aquele momento estava sendo estrangulada, de fato ela foi estrangulada, então o que me deu, o que não me deixa totalmente realizado são essas lutas inglórias que a gente enfrenta na Universidade Estadual de Goiás.

Pesquisadora: Tá certo! E nesse momento da sua vida profissional como é que você se define enquanto professor? Então quem é o Prof. A, professor nesse momento da sua vida profissional?

Prof. A: Olha, eu me defino professora, como professor resiliente, resistente, mas que sonha com a realidade que eu tenho quase certeza de que ela vai ser frustrada novamente, por quê? Porque a gente percebe que as mudanças, principalmente na educação superior, mas agora a gente tá vendo a mudança no ensino médio também trágica era sempre de cima pra baixo, então sendo de cima para baixo eu sei que eu vou continuar lutando, mas eu sei que essas mudanças virão de cima para baixo, aliás, já estão acontecendo. Aqui nós tivemos uma grande luta, eu sou um dos signatários aqui pela instituição do, pela instalação do Instituto Federal, que faz parte de uma luta da gente, uma luta do povo, uma luta nossa, entretanto a gente já vê as transformações para um contrário, a gente vê como as pessoas conta a história do Instituto Federal aqui, conta a história do Instituto Federal sem mencionar um professor, sem mencionar um pai, sem mencionar um líder comunitário que lutou pelo Instituto Federal, mas sim, o deputado fulano de tal, prefeito fulano de tal, o senador fulano de tal, isso dá uma frustração tão grande né, então assim, eu me vejo hoje como uma pessoa que tá nessa luta, mas que está, porque essa luta é uma luta que a gente vai ter apenas ressonância nas pessoas, vai transformar as pessoas, continuam transformando as pessoas, mas a gente continua frustrados com essas mudanças que vem de cima para baixo né, então eu, me sinto bem, assim, pessoalmente eu me sinto bem, eu tenho orgulho de sair na rua, eu tenho orgulho de conversar com as pessoas, eu tenho essa alegria né, de atender essas pessoas, eu tenho essa alegria na vida né, mas aí eu sei que aqui tem uma barreira aqui por cima que ela é muito difícil, mas eu ainda penso que as dificuldades que o país tá vivendo hoje é, toda essa antipolítica que nós estamos vivendo que é contra a educação, que é contra a diversidade, eu acredito que isso é uma base pra que haja uma transformação mais na frente, para que mais na frente, tenhamos uma transformação que venha a não admitir o crescimento, o cultivo e o crescimento dessas pragas que estão nascendo, que nasceram e estão tentando modificar dentro do país que são essas tendências racistas, nazistas, autoritárias, que estão aqui, que na verdade elas existe há muito tempo com raízes profundas né. Então não é fácil, mas talvez o fato delas terem sido agora todas abortadas, talvez, é possível que tenhamos aí no futuro que eu quero que seja próximo alguma mudança, também de cima pra baixo.

Pesquisadora: É, porque o fato de terem aflorado todas essas situações, que você mencionou, é, eu penso como um fato que tá acordando as pessoas porque eram coisas das quais não se falavam como se fala hoje né, a gente sabia que existia mas era algo que ficava muito mais no nicho do intelectual, dos pesquisadores, dos estudantes, e agora isso foi pro ouvido das pessoas, todas as pessoas, então as pessoas estão se escandalizando com algo que elas é, nunca imaginavam que viria de onde está vindo, viria de quem está vindo, de um ministro da educação por exemplo né, então isso tá trazendo uma, eu penso que é igual uma faxina numa casa né, faxina da casa bagunça tudo, pra depois as coisas irem sendo colocadas no lugar porque muitas coisas que as pessoas não davam crédito, como as lutas das minorias por exemplo, hoje as pessoas querem que isso dê certo, então eu penso que isso é um passo pra transformação também acontecer né, esse borbulhar aí de tanta coisa esquisita. As vezes faz a população valorizar o que vem depois pra poder melhorar isso né. E então, Prof. A o que é que te faz continuar na profissão?

Prof. A: As leituras professora é, eu acabei de ler aquela coletânea do Laurentino Gomes né, A Escravidão, aí li o volume um, e comprei o volume dois meses passados e comecei a ler e com outras atividades eu não consegui né, parei a leitura, tô com eles dois aqui, comprei Os Prismas de Gramsci e então essas leituras me fortalecem muito. Veja aí, eu não tô fazendo nada e vou ler O Seminarista e assim por diante. E agora nessa disciplina que eu tô fazendo doutorado, eu tô fazendo com a professora Juliana Chaves da linha de fundamentos lá na UFG né, e agora é interessante, ela começou a aula bem assim: Olha, nós não vamos ler nenhum marxista, nós vamos ler Marx, então assim, essas leituras, tudo isso me fortalece muito nessa existência, enquanto professor enquanto gestor, enquanto homem né, isso me fortalece muito e também em relação às pessoas humildes as pessoas simples né que faz com que a gente não pare de lutar né.

Pesquisadora: Isso! Ótimo! E assim, na universidade, na UEG, como é que você descreve a sua relação com os pares, com os alunos, com a gestão da universidade, como é que é essa relação?

Prof. A: Professora, quando, interessante que quando eu fui [REDACTED], é, eu fiquei com uma fama de durão, de certinho demais porque eu sou muito responsável, né? Então se eu tenho um compromisso, eu faço um compromisso né, eu já trabalhei em várias empresas, e todas as empresas que eu trabalhei, tanto pública, como privada, eu trabalhei com muita responsabilidade, então eu como [REDACTED], eu tinha um compromisso muito grande,

inclusive o meu colega [REDACTED] por vários momentos nós tivemos algumas divergências por quê? Porque ele queria fazer coisas que a gente não tinha prometido no nosso [REDACTED] e, também, é, e queria fazer algumas ações que entrava em choque com aquilo que a gente tinha falado, que havíamos que não ia [REDACTED], e que iríamos só fazer isso em último caso, que a gente ia manter aquelas pessoas, aquelas pessoas eram pioneiras etc. e tal. Então quando ele mudava e queria fazer isso, eu dizia: “Olha o nosso compromisso! Olha o quê que nos comprometemos com essa gente.”

E aí então, assim, por isso que eu li muito o regimento da UEG, tentando né fazer, que a UEG de fato tivesse esse momento de correção né, porque Paulo Freire mesmo diz o seguinte que, chega um momento que aquilo que a gente fala, tem que acontecer, se não a nossa palavra se torna vã, então eu, quando veio a [REDACTED], teve muita resistência, achava que eu ia ser um carrasco, que eu seria sabe? Eu tive que trabalhar muito com as pessoas, e tal, e depois de algum tempo eu fiz reuniões e perguntava: “E aí? O que vocês acham?” Né, porque no meu primeiro discurso foi de um [REDACTED] servidor né, eu sou um [REDACTED] e hoje eu sou [REDACTED] que eu nunca digo não para os meus colegas, eu nunca disse não para os meus filhos, eu sempre alerta, se tem alguma coisa que vai fazer, que vai trazer prejuízo eu dou um alerta, falo assim: Olha, isso aí pode ter essas e essas consequências né, mas eu não vou: Olha você não pode fazer isso porque isso tá errado, porque não sei o quê, eu não tenho essa postura, inclusive, durante todos esses anos, eu nunca [REDACTED] de resolver algum problema particular por que? Porque quando ele tá no trabalho, ele trabalha mais do que ele tá ganhando, então logicamente eu não vou negar né, então assim, é, eu tive essa marca, essa taxaço de ser durão, de ser certinho demais e depois as pessoas viram que era o contrário, que não, de fato eu trabalho numa perspectiva de humanidade com as pessoas, tolerância, inclusive tolerar a ignorância das pessoas porque a maioria das vezes elas não sabem o que estão fazendo e na maioria das vezes elas não estão fazendo por elas, elas estão fazendo por outras pessoas, elas são ovelhas do opressor e elas não sabem, então tendo essa consciência, né, eu tenho essa convivência muito boa, por exemplo, todos os dias eu tomo café com a [REDACTED], que a [REDACTED] é uma [REDACTED] né, que [REDACTED], então as únicas pessoas que estão indo pra [REDACTED], são eles, então logicamente eles não se aglomeram, eles definem seus campos de trabalho e a gente toma café todo dia juntos, interage, brinca e conversa, eu brinco todos, inclusive, tem uma menina novata lá, acho muito interessante ela me chama de Seu Prof. A né, e aí eu brinco, como é que você quer que eu te chame? Você pode me chamar, fique à vontade né, mas ela é uma senhora, é quase da minha idade, aí ela chama de Seu Prof. A né, aí eu brinco com ela né,

é cultura né, ah, [REDACTED], ou porque é isso, porque é aquilo, as pessoas têm isso né, mas eu não, eu não tenho, eu falo: fica à vontade! E aí a gente brinca e tudo, mas ela disse que não consegue me chamar só de Prof. A, tem que ser só Seu Prof. A

Pesquisadora: E a relação com os alunos também é boa?

Prof. A: Ah, voltando lá a questão de quando eu era, porque assim, aquele início [REDACTED], a gente era obrigado a ter aula, dar aula também, então assim, aí, mas quando eu [REDACTED], no primeiro momento existiu uma coisa professora, um movimento que eu sinceramente não sei de onde nasceu, imagino, desconfio, mas não sei, com vinte e três dias [REDACTED], nós fomos fazer um curso lá em Pirenópolis, acho que você estava, aí eu tô lá em Pirenópolis aí a [REDACTED] me ligou e falou assim: Não vai ter aula segunda-feira? Eu falei assim: Vai! Qual o problema? Ela: Vai ter um movimento aqui que vai paralisar a UEG por três dias. E tinha uma paralisação das escolas estaduais né, do ensino médio, tinha uma paralisação na época, aí os professores mobilizaram fazer paralisação na UEG, [REDACTED] fizeram a paralisação, [REDACTED] fizeram uma pressão toda, [REDACTED], eu falei: Uai, beleza, vamos lá [REDACTED], quando eu cheguei lá, professora, fizeram uns slides com todos os problemas [REDACTED], todos, tinha vinte [REDACTED], fizeram os slides e jogaram lá, debater em público com os alunos e eu numa visão democrata, socialista de Paulo Freire, vou lá, conversar com os alunos!

Ah professora, eu saí de lá chamado de fascista, sabe de governista, de não sei o quê, tanta coisa, então, eu tentava responder todas as questões, quando eu tentava responder, aí tinha alguns professores que incentivaram os alunos a vaiar, eles me vaiavam, não deixavam eu responder e foi aquela situação, eu sei que quase me enxotaram, esse relatório e todos esses problemas, aí três meses depois o governador veio aqui, eles fizeram uma grande faixa, levaram essa faixa e levaram esse papel e entregaram pro governador, seis meses depois [REDACTED] [REDACTED] então e aí eu utilizei, passei a utilizar, a resistir logicamente com muita serenidade, mas que eu brincava e dizia o seguinte: que eu não caio do cavalo, que eu sou um pião bom de cela e realmente [REDACTED], inclusive eu até tive problema de saúde, passei mal né e tal, mas assim, e foi uma armação para realmente me desestabilizar completamente e isso teve sérias consequências quando na época que suspenderam um curso, aí quando suspenderam o curso de [REDACTED] que tá aí destruindo tudo, esse [REDACTED] quase me tirou também, então foi uma luta, eu também tive que ir na casa de um

aluno, como ele era conhecido, a família dele me conhecia, eu tive que ir na casa dele num final de semana, ir à casa dele pra chama-lo pra conversar como cidadão [REDACTED] sem arma nenhuma pra gente conversar [REDACTED] porque ele não tava entendendo nada e ele tava insuflando as pessoas [REDACTED] então, inclusive eu fui interrompido numa sala de aula da pós graduação eu fui interrompido por um grupo de alunos, mais ou menos uns trinta alunos enfurecidos que eles gritavam: Fascista! Fascista! Fascista! E filmavam e foi aquela situação, sabe teve muita coisa, teve um dia que os servidores falaram assim: Olha, eu só não chamei a polícia, porque eu preparei pra ligar pra polícia, mas como eu não tinha autorização, eu não chamei, e eu: Fez bem! Então eu tive professora, três ou quatro situações na UEG, tive caso de polícia contra mim! Eu sabia que não era contra o sistema.

Pesquisadora: Era coisa pessoal!

Prof. A: Exatamente, porque eu não sei até hoje o que queriam, mas eu aí acabei que enfrentando tudo isso, levando tudo isso, continuo hoje na trincheira, porém, consegui superar todas essas questões através do diálogo. Então a última pergunta eu acho que me perdi dela professora.

Pesquisadora: Era a relação com os pares, com os alunos e com a gestão da universidade.

Prof. A: Tá, então, com os alunos eu tive essa relação, com os pares também eu tive muitos conflitos; diretos não, porque geralmente essas pessoas elas não agem diretamente né, ela agem de outra forma, conflitos diretos eu nunca tive, mas eu tive é, por exemplo quando eu tava atuando como professor, eu tive um caso de invasão na sala de aula, de interferência na sala de aula que eu resisti né, aí depois teve essas outras interferências né, então eu tive ao longo do tempo vários problemas e o que eu entendi até hoje: Eu entendi que eu, um sujeito goiano do pé rachado, nascido e criado em [REDACTED], filho de família paupérrima, de analfabetos, é, nunca tive cargos altos, o meu cargo foi de [REDACTED], fui demitido rapidamente, então toda essa minha história de simplicidade, as pessoas não viam isso com bons olhos para [REDACTED], porque [REDACTED], o [REDACTED] aqui era um advogado que ele ia [REDACTED] documentos, ele ia [REDACTED] uma vez por ano, ele ia naquelas reuniões de que tinha farras né, aquelas farras que são tipo uma festa, reuniões, entretanto esse [REDACTED] ele é endeusado né.

E aí depois temos um outro diretor, uma pessoa que nem residia em [REDACTED] por exemplo ele nunca, nunca ficava numa atividade na UEG, poderia ser a atividade que fosse, ele não

passava das vinte e duas horas, deu vinte e duas horas, podia ser, nós tivemos aqui uma palestra com José Carlos Libâneo, nós tínhamos palestra com Demerval Saviani, com uma escritora maravilhosa Marina Colasanti, então nós tínhamos diversos eventos na UEG, ele nunca ficava, quando dava vinte e duas horas, ele largava tudo e ia embora, então assim, é, ele trabalhava em outro órgão, então ele tinha, por exemplo, quando tinha a seleção pra trabalhar em vestibular, essas coisas, ele dava prioridade pra pessoas do outro órgão e assim por diante e não tinha aquela relação umbilical, aquela relação espiritual talvez podemos dizer com a UEG em si, entretanto era o grande diretor e enquanto eu sempre senti essa dificuldade de dialogar, as pessoas comigo numa [REDACTED], todo mundo [REDACTED] né, até porque nas reuniões [REDACTED] como uma tal de oração porque em [REDACTED], eu acho isso um absurdo. Orar, rezar, fazer qualquer movimento religioso dentro de instituição pública, [REDACTED], o que vai ter, pode ter uma leitura de um texto de Paulo Freire, de Freud, sei lá, de Durkheim, qualquer texto a gente pode ler porque aqui é uma universidade. Também isso aí teve um impacto, né? Porque assim, antes as pessoas tinham um costume de fazer uma surpresa no dia do aniversário [REDACTED], surpresa entre aspas né, fazia aquela lambeção toda né, e [REDACTED], **eu falei assim:** “Olha gente, eu não quero movimentação no meu aniversário, eu quero a alegria de vocês, se for possível eu quero a amizade, a lealdade, o carisma, o sorriso de vocês, mas é bolo, não sei o quê, prepara presente de aniversário e eu não quero, não desejo, lá fora a gente pode até fazer, mas aqui nós não vamos fazer isso porque nós estamos num lugar público. Nós não vamos poder tirar horário pra fazer festa aqui dentro, porque se for fazer festa pra mim, tem que fazer festa pra todos.

Então isso também, teve impacto grande nisso né, nós tínhamos uma professora aqui, que era aquelas professoras que andava com um terço enrolado no braço e ela usou uma aula dela, ela usou uma passagem na bíblia que fala que os gays vão pro inferno, aí tinha um aluno na sala dela, um aluno que é gay, quilombola e desempregado, arrimo de família, esse aluno professora, eu tive que fazer movimentos durante um mês, fui na casa dele, conversei com a família dele, fui nessa sala de aula, fiz reunião com os professores, pra fazer com que esse aluno voltasse porque ele a partir disso, nesse momento, quando ela citou isso em sala de aula, ele abandonou a UEG, ele vinha pra aula, quando ele chegava assim, à mais ou menos uns duzentos metros que dava pra ver a UEG, quando ele olhava pra UEG ele resistia e voltava pra casa.

Pesquisadora: Que estrago hein!

Prof. A: Eu tive que fazer muitos movimentos pra resgatar esse aluno, hoje ele é professor em Águas Lindas, menino maravilhoso! Então essas relações, elas são de uma profundidade, mas também de uma covardia muito grande que infelizmente utilizando a religião, essas coisas.

Pesquisadora: Isso é verdade! O professor ele constrói ou ele destrói muito né, no meio dos seus discursos, de suas posturas, então a postura de um professor, a conduta de um professor em sala de aula ela , tem que ser muito cautelosa , tem que ter muita estrutura formativa, eu penso que uma estrutura formativa sólida é necessária porque faz com que ele enxergue além daquilo que tá no seu cotidiano e evita que fique destruídas vidas dessa forma, que se não fosse esse trabalho de resgate desse aluno, quê que é que teria acontecido né, que profissional a educação teria perdido né. E o quê que você pensa Prof. A, da carreira na UEG? Ela está melhor que antes, ela ficou melhor que antes ou não. Então a carreira na UEG, é o que pra você?

Prof. A: Eu vou responder isso professora, dizendo o seguinte: O meu projeto de vida é: Estudar pro doutorado, fazer o doutorado, fazer um concurso de universidade federal, e me aposentar numa universidade federal, então eu quero me aposentar numa universidade federal. Eu acho que já disse muita coisa né.

Pesquisadora: Falou tudo em poucas palavras.

Prof. A: Agora deixa eu me justificar: Eu e o professor [REDACTED], nós vamos é, agora nós acreditamos que vai finalizar essa [REDACTED].

Pesquisadora: Esse ano né?

Prof. A: É! Então eu e o professor [REDACTED], convidei o professor [REDACTED] pra escrever um documentário, fazer um documentário com essas memórias e essas trajetórias, essas lutas né, então o professor [REDACTED] é um sujeito muito capaz, tem um acúmulo muito grande na questão da resistência, mas também na luta dos cursos, na luta pela universidade, ele tem uma ideia de uma universidade no [REDACTED] e assim por diante, a gente tem muitas lutas juntos né , o fato de eu querer aula numa universidade federal, eu também não quero largar a UEG, eu conheci vários professores né, que são professores, se eu não me engano Mariza Suano que eu leio alguns textos dela, me parece que ela é da UEG e da UFG.

Pesquisadora: Ela era da UEG, ela era dos dois realmente, mas aí ela acabou saindo da UEG, hoje ela está só na UFG.

Prof. A: Ah tá! Também não sei se o professor Heitor ainda é da PUC e da UEG, também não sei, mas assim por diante, então assim, eu também não quero dizer que eu tô abandonado a UEG, eu quero a UEG, mas assim como eu deixei um concurso do município pra eu dedicar totalmente a UEG, quero me dedicar à uma universidade federal, eu quero fazer isso talvez por uma questão de sequência, de dar sequência na minha carreira, na minha, enquanto funcionário. As universidades estaduais, não é o caso só da UEG, né, as universidades estaduais, a maioria delas são produtos de uma pressão de legislação né, a legislação dos anos 90, com esses acordos internacionais né, fizeram com que eles fizessem muitos compromissos né, e grandes compromissos foram as instituições dessas universidades estaduais, mas assim, foi um compromisso de instalar a universidade, de instalar curso e de fazer um discurso é, está cumprindo com as determinações da própria LDB, da própria Constituição Federal, mas não há uma dedicação no ensino superior né, a [REDACTED] é um exemplo disso, a [REDACTED] foi depois, foi federal, não, primeiro ela foi privatizada, depois ela foi federalizada, hoje ela tá de volta, a [REDACTED] tá assim, graças às EADS que as EADS fornecem dinheiro, lucro para empresas né, então assim, tem essas dificuldades nas universidades federais, estaduais, sei que as federais também têm grandes dificuldades mas, pelo menos elas já tem mais produtos de suas próprias mãos, tem produtos que podem resistir um pouco mais.

Pesquisadora: Prof. A, dentro de tudo isso que nós conversamos, de tudo isso que você me contou, você rememorou da sua vida profissional, tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar, de deixar como informação, de deixar como recado, não sei, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Prof. A: Só queria dizer o seguinte, professora: Que nós estamos vivendo um momento crucial da nossa vida enquanto nação, não é nem enquanto profissão, nem enquanto atores sociais, mas enquanto nação nós estamos vivendo no mundo trevoso e delicado e que só o que vai nos manter de pé é as leituras, são as leituras e essa nossa vontade de pesquisar, é só isso que vai nos manter de pé. Infelizmente vai nos manter, mas é bem provável que não vai manter muita coisa da sociedade, eu vejo, eu fico muito triste hoje, a maior tristeza da minha vida hoje está sendo as redes sociais, porque nas redes sociais os monstros eles estão com toda força, eles estão transformando as redes sociais em disseminação dessa brutalidade do forte contra o mais fraco e infelizmente os mais fracos dão suporte a isso.

Essa situação política e a nossa profissão e a nossa vida tudo é política ela está muito contrária à educação, é um perigo o que estamos vivendo e que a gente vai ter que continuar, mas a gente

tem que cada dia mais ter consciência, tentar ajudar algumas pessoas dessa brutalidade que está emergindo ou que está reforçando, que tá se fortalecendo dentro das redes sociais, é muito triste ver, o que a gente vê, o que a gente sente, que a gente ouve, que a gente percebe nas redes sociais, mas também a gente também não pode sair de lá, a gente tem que dar a contribuição da gente lá, é o momento que nós estamos vivendo é um momento em que monstros estão se tornando bonzinhos para destruir a cultura, a educação, então assim, é um final um pouco triste, um pouco macabro né, mas eu queria dizer isso, então pra gente resistir a isso, a gente tem que nos voltar para os livros, nos voltar pra leitura, voltar para pesquisas, nos voltar para reflexão do porquê que está acontecendo isso, o que eu posso fazer pra amenizar, pra ajudar nessa situação, mas eu queria deixar um recado especificamente pra você, no sentido de dizer assim: Com tudo o que tá acontecendo, com tudo o que a gente relata, a gente tem a alegria de poder falar, poder contribuir e você me deu essa oportunidade, então eu quero lhe dizer: Muito obrigado.

Pesquisadora: Imagina, eu que agradeço e isso que você falou é muito interessante mesmo porque a gente tem que ter a consciência e essa consciência vem pelas leituras, pelo conhecimento, a consciência que nós precisamos ocupar todos os espaços né. A gente não pode deixar os espaços das redes sociais serem ocupados somente por esses monstros né, especialmente por essa cultura aí que é na verdade uma contracultura né. Uma contra cultura não no sentido de Gramsci defendia, mas a contra cultura de acabar com o que tem, com o que foi construído ao longo de muitos anos, de muita luta, de muito estudo, de muita conscientização, então eu mesma sou uma pessoa que não ocupa rede social, mas eu preciso aprender a fazer isso pra gente mostrar lá também o que é que tem de bom, o que é que pode ficar melhor né, eu sou muito da utopia, eu sou uma professora utópica no sentido que Paulo Freire defendeu e defendia como utopia, porque eu acho que se a gente parar de sonhar, a gente para de viver, a gente parar de acreditar que o que a gente faz pode modificar nem que seja a vida de uma dúzia de pessoas.

Qual o sentido da nossa profissão né? Então eu tenho pensado muito nisso, mas eu te agradeço imensamente por ter aberto esse espaço na sua agenda que eu sei que você tá assim, assoberbado, cheio de atividades e te agradeço muito a sua contribuição, foi muito valiosa e ela será muito valiosa no momento de as análises pra gente entender um pouquinho o que é ser professor na UEG, o que é ser gestor na UEG né. A gente construiu esse perfil da universidade, eu penso que é uma contribuição que a gente deixa pra que a gente possa pensar uma UEG

também com outra saída, com outras formas de trabalho, com outras formas de ação, com outras formas de resistência né.

Te agradeço muito, te desejo uma ótima caminhada rumo ao seu doutorado, que você seja aprovado e que você possa continuar trilhando o seu duplo caminho, acadêmico e poético, porque essa sua inspiração poética foi muito boa pra mim. Eu também tenho umas coisas rascunhadas assim, mas eu me considero nem de longe uma poetisa, nem de longe uma escritora, mas é algo que realmente faz assim, ah não sei, dá um alívio pra gente com algumas coisas, com algumas situações, a gente se refugia nisso né e me fez lembrar de quando eu me refugiava nos pequenos escritos e eu acho que vou retomar isso. Obrigada Prof. A, Um grande abraço, viu?

Prof. A: Professora, tem uma professora da UEG, que fez uma pesquisa sobre o clima organizacional na UEG, você teve acesso a esse trabalho?

Pesquisadora: Não!

Prof. A: Eu vou lhe mandar!

Pesquisadora: Por favor!

Prof. A: É um estudo interessante.

Pesquisadora: Eu quero, vai agregar muito ao meu trabalho.

Prof. A: Eu vou lhe mandar!

Pesquisadora: Eu lhe agradeço!

Prof. A: Então olha, foram quase duas horas de conversa.

Pesquisadora: Pois é!

Prof. A: Vai dar muito trabalho pra você.

Pesquisadora: Tô adorando esse trabalho.

Prof. A: Se todo mundo que você for entrevistar, sua pesquisa for desse jeito, a pesquisa vai.

Pesquisadora: Você é o terceiro, e todos estão nessa faixa aí de uma hora e meia, duas horas, vão ser só dez entrevistas, vai ser tranquilo.

Prof. A: Aí que bom então, olha parabéns pelo trabalho e boa sorte pelo trabalho, é um trabalho que você tem que dedicar bastante né, mas assim eu tenho certeza de que vai ser uma grande contribuição do seu trabalho, não só pra UEG, mas para a ciência, para a nação.

Pesquisadora: É o que eu desejo.

Prof. A: Valeu, foi um prazer.

Pesquisadora: Igualmente, te desejo um ótimo dia, uma ótima semana e muito sucesso, viu? Que a sua vida continue assim, como sempre foi, acima e sempre, acima e avante.

Prof. A: Obrigada professora.

Pesquisadora: Fica com Deus, um abraço.

Prof. A: Outro!

Pesquisadora: Tchau!

APÊNDICE E – Narrativa da Profa. B

Pesquisadora: Conte sobre sua trajetória ao longo da vida profissional.

Profa. B: Eu iniciei a minha trajetória profissional na educação básica e também no ensino superior, a convite de ex-professores. Na educação básica, eu iniciei como professora de História e Geografia de quinto anos sem uma formação. Eu tinha acabado de concluir o ensino médio e, naquela época, quase 30 anos atrás, não exigiam uma formação, exigiam um, como muitos falam, dom. Como eu tinha certa expressividade e fui uma boa aluna no ensino médio, eu fui convidada por um ex-professor do ensino médio a compor o grupo de professores, é de uma escola recém-inaugurada; dessa escola, nessa escola, eu percebi que eu podia ser uma boa professora. E aí fiz o vestibular para o curso de pedagogia e comecei a estudar. E no meio do curso de pedagogia é, eu já recebi o convite para ser coordenadora da escola. Logo, logo após a minha formação, eu recebi o convite para atuar no ensino superior, convite da parte de um professor do ensino superior para atuar, o substituindo e eu aceitei e já se fazem 20 anos. Agora sou efetiva. À época, eu era... é temporário. E não parei de estudar, então seguia a carreira. Não posso negar que eu me, me percebi docente, não era esse o meu sonho, a minha primeira opção de formação, mas eu me encontrei na docência e investi na carreira. Então eu fiz pós-graduação, mestrado, doutorado e recentemente, concluí o pós-doutorado. Tanto no sentido de me formar, é intelectualmente de cada vez mais conhecimento, mas também pensando num plano de carreira, já que eu sou efetiva. Foi muito resumida?

Pesquisadora: Não, foi ótimo, vai ter como, até outros momentos, que você vai poder falar mais. É... então, que marcas ou fatos... é... importantes te fizeram ver a sua vida profissional de forma diferente?

Profa. B: Logo que eu entrei na educação básica, eu percebi que aquele era o meu mundo, que o que eu estava fazendo é... me fazia bem, que eu gostava do que eu estava fazendo e o mesmo sentimento foi quando eu entrei na universidade porque aquele espaço eu almejei. Eu iniciei como estudante, olhava aquele movimento dos meus professores e pensava comigo, é isso que eu quero. Então, muitos professores meus me marcaram me dando a mais entusiasmo para seguir a carreira e para fazer... é... do ser professor a minha vida profissional que se mistura com a nossa vida em todos os aspectos. Ah... o meu ingresso na universidade com disciplinas,

foi muito marcante porque era a única disciplina que tinha. Eu não podia escolher. Eu não podia dizer, olha, eu tenho mais afinidade com essa. Esta área era a única disciplina que tinha e eu abracei porque era o que eu queria. Eu já tinha certeza disso, era o que eu queria. Então eu abracei a oportunidade. E fui me constituindo professora e ganhando espaço, ganhando espaço não só nas... na... no ensino, mas também em projetos de extensão e em projetos de pesquisa. Então isso ao longo da minha carreira eu fui descobrindo que, de fato, as 2 vieram com a primeira disciplina. O primeiro projeto de extensão, o primeiro projeto de pesquisa, a primeira gestão, porque eu quis viver tudo o que há docência universitária poderia me oferecer e cada vez que eu aceitava um desafio, eu percebia: é isso que eu sei fazer, é isso que eu quero fazer.

Pesquisadora: Como é que você descreve o ser docente na educação superior?

Profa. B: Ser docente é ser o profissional, a pessoa, talvez em primeiro lugar, a pessoa profissional, responsável pelo seu conhecimento e pelo processo de conhecimento de outras pessoas. E com isso, ele precisa sempre buscar formação continuada porque o conhecimento de 30 anos atrás não é o de 10 anos, nem o de 5, nem o de 1 ano. Então, ser professor, não só universitário, mas principalmente ser professor universitário requer uma busca diária por conhecimentos.

Pesquisadora: Certo! E esse ser docente no ensino superior, considerando o tripé ensino, pesquisa, extensão, como é que se configura ser docente?

Profa. B: Ser docente universitário é ser professor, pesquisador, extensionista, gestor e produtor de conhecimento, contudo por elementos que são muitas vezes pessoais, as pessoas, os profissionais enxergam que ser docente do ensino superior é ser professor, apenas ministrar disciplinas e não é! Então, a minha concepção docente é ser professor, pesquisador extensionista, gestor e produtor de conhecimentos.

Pesquisadora: OK! Hã... como é que você se sente nesse atual momento da sua vida profissional? Aí você pode comentar das atividades que seja, desenvolveu na carreira quando eu trabalho docente, enfim, como é que você se sente nesse momento atual?

Profa. B: Eu me sinto realizada porque enquanto docente universitária, eu já passei por já... por basicamente todas as áreas da universidade, então sou professora de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu. É sou pesquisadora da graduação, do lato e do stricto sensu; sou extensionista da graduação, do lato e stricto sensu; e fui gestora tanto da graduação quanto em

um departamento da reitoria. E percebo que estou... com uns 20 anos de carreira como docente universitária, estou satisfeita com o conhecimento que produzi para mim, para a universidade. Sei que estou em fase próxima de aposentar. Hoje, eu acredito que eu estou no auge da minha carreira, da minha dedicação, apesar de estar próxima à aposentadoria, eu estou no auge da minha carreira, fazendo a indissociabilidade.

Pesquisadora: Você apontaria fases ou etapas para a sua vida profissional? Considerando a pesquisa de Huberman... que fala de entrada na carreira é, às vezes se sentir mais motivada, às vezes se sentir mais é... menos motivada; às vezes ter mais uma postura mais ativa de... de mais ativamente política é uma fase de dominação de conteúdo, né? Que a pessoa fica mais segura. Enfim, você acha que na sua vida profissional é, como gestora, como pesquisadora? Enfim, você é ir passando por todas essas etapas, né? De graduação lato sensu é e agora o stricto sensu. É, e você colocaria apontaria fases ou etapas que você considera que são importantes ou que foram importantes para sua vida profissional?

Profa. B: Eu acredito que dentro de cada degrau que você está, tem etapas. A etapa da insegurança, quando você entra. É em um nível, você tem uma insegurança, e aí logo você busca mais conhecimentos, pega a segurança e essa segurança te faz pensar em subir mais um degrau e quando você sobe aquele degrau, você vive de novo a insegurança. Mas logo você se consolida e aí vai para outro degrau, talvez não degrau, mas função. Então, quando você começa no ensino como professora de uma disciplina, você tem uma certa insegurança que, aos poucos, com a busca de conhecimento, você vai é... tendo segurança, ao passo que quando você vai para a pesquisa da mesma forma é novo. Então dentro é... da própria graduação, você vai mudando de espaço. Isso significa mudar de fase. Então, por exemplo, hoje, é ... há 1 ano atrás, quando eu ingressei no mestrado como professora do mestrado, apesar de eu ter segurança na graduação e no lato sensu; quando eu ingressei no stricto sensu, eu tive insegurança, é como se eu tivesse começando aquela naquele momento, a ser professora, mesmo com 20 anos de carreira. Mas eu... era a primeira, era a primeira vez que eu estava sendo professora de mestrado. Então a insegurança, ela perpassa por cada fase, etapa de atividades que você vai fazer e, ao passo que você alcança a segurança, você já se tranquiliza e creio que você consegue desenvolver o seu trabalho, é... ainda melhor.

Pesquisadora: Tá certo! Então você considera que em cada é... degrau... É, é cada degrau de idade, fase diferente da sua vida, você considera como se fosse a entrada na carreira novamente? A entrada na vida profissional novamente, seria isso?

Profa. B: Talvez não... a entrada na carreira porque você traz conhecimentos que né?... de... de outras etapas, mas é uma entrada, não deixa de ser um entrada porque é novo. Você não viveu aquilo, então não, não é 100% desconhecido. É... mas tem algo desconhecido e que te faz dizer, é uma nova etapa; é um novo momento, são novas aprendizagens, então poderia ser um novo ciclo.

Pesquisadora: Entendi, mas aí no caso, então, quais são as etapas? Além dessa de ser uma novidade; de trazer essa... essa insegurança inicial de um desafio novo, quais outras etapas da sua vida profissional? Você é elencaria nesse momento? Não considerando... não, não, não precisa nem dar nome. Mas, por exemplo, você considera que foi uma etapa essa entrada no ensino médio que você entrou sem ter formação, e..., é você, depois entrou na educação superior também a convite porque não tinha como escolher, né? Aí você foi para, para a extensão, aí você foi para a coordenação de curso; o que é uma fase que marcou, a fase que eu, que eu fui do médio ao superior à, foi a fase que eu saí da sala de aula? Não, não tem fim; é ... você elencaria essas etapas de lá até hoje.

Profa. B: Talvez a etapa seja do, da educação básica para a superior que foi o que eu mais senti... que eu mais tive medo. Talvez fosse isso o medo de eu não dar conta, medo que eu não tive depois que estava dentro do ensino superior, de assumir outras demandas, então não, nunca tive medo. Eu tinha insegurança que aí seria buscar essa segurança.

Pesquisadora: É qual foi o momento da sua vida profissional que você descreve que foi crucial? Foi mais importante para que você se tornasse professora universitária, que para ser professor universitário, considerando o início disso ou seja para você dizer agora, sim, eu sou uma professora universitária, então teve um momento. Pode dizer, não é agora assim eu sou professor universitário.

Profa. B: Talvez diferente de outras pessoas, eu quando estudava, quando eu estava cursando a faculdade, olhava para o coordenador, conduzindo um evento, eu olhava e dizia, é isso que eu quero ser. Então, foi durante a minha formação que eu acho... era isso que eu queria. Não estou te ouvindo.

Pesquisadora: Cortou a sua fala, parou um pouquinho a internet, aí é, foi quando você estava... Desculpa.

Profa. B: Quando eu estava cursando pedagogia, vendo os meus professores ministrarem aula, vendo um movimento da faculdade, e eu era professora da... do fundamental e do médio e eu percebi que eu me identifiquei em ser professora do fundamental e médio, mas quando eu fui para a faculdade, eu percebi que, na verdade, eu queria era ser professora universitária.

Pesquisadora: Ótimo. E o que é que tornou mais fácil. É, digamos assim, mais tranquila a sua vida profissional e por quê?

Profa. B: Acredito que seja eu saber que era isso que eu queria. Porque, como eu sabia que eu queria ser professora universitária, toda dificuldade que me aparecia, eu não reclamava, mas eu procurava entender e superar, porque era o que eu queria ser. Não, nunca pensei em desistir, apesar de muitas dificuldades, da... da própria educação, do próprio sistema de ensino universitário, de infraestrutura, de baixo salário, de atraso de salário, de falta de apoio até mesmo entre colegas, mas eu nunca pensei em desistir, porque aquilo era o que eu queria ser.

Pesquisadora: Ok! E com o passar dos anos na profissão, você se sente mais realizada ou não e por quê?

Profa. B: Eu me sinto mais realizada porque aquilo que eu planejei ser como docente universitária, eu busquei primeiro conhecimento, me dediquei, enfrentei os problemas, é... estruturais da instituição, mas eu alcancei aquilo que eu planejei. Então eu me sinto realizada. Acredito que estou na minha melhor fase: uma docente, englobando, professora pesquisadora e extensionista, gestora e produtora do conhecimento, muito dedicada, comprometida, que busca o conhecimento; aperfeiçoar o seu conhecimento em prol de si, claro, e dos alunos envolvidos no processo, como também dos colegas.

Pesquisadora: Como você se define enquanto professor/a nesse momento de sua vida profissional?

Profa. B: Eu poderia até dizer uma professora insatisfeita com o conhecimento que tem e, por isso, tá sempre buscando conhecer mais, participar mais, crescer dentro do conhecimento mais. Me sinto satisfeita com o resultado do meu trabalho porque eu sou muito crítica das coisas que eu faço. Então eu percebo é... que ainda tenho muito a aprender, mas que o trabalho que eu desenvolvo, ele tem uma certa qualidade é... nas esferas, nas áreas que eu trabalho. Então, penso que, apesar de estar perto de aposentar, não estou caminhando pra isso, né? Até mesmo pensando assim: nossa, eu já tô perto de aposentar vou deixar de fazer, vou fazer de qualquer

jeito; pelo contrário: eu ainda vislumbro, dentro da universidade, outras coisas, novas atividades. Então, eu creio que sou uma professora que se envolve com a universidade de fato, com aquilo que é da universidade, o tripé, a indissociabilidade; eu me considero uma professora que sempre, sempre mesmo; não é aqui exaltando, mas sempre penso como uma atividade pode ser do ensino, pesquisa e extensão e gerar produção acadêmica. Então, eu me considero uma professora que se constituiu docente do ensino superior e que continua se constituindo a partir das atividades que realiza.

Pesquisadora: Certo? E o que é que te faz continuar na profissão?

Profa. B: Salário não é, porque outras profissões o salário é muito melhor. Condições de trabalho também, não é; mas, o sentido que eu dei para minha vida profissional, eu escolhi, me identifiquei, me assumi docente. E como busquei trilhar a carreira docente, me sinto realizada. Eu devo aposentar, mas não vou abandonar a docência universitária. Tenho planos de continuar.

Pesquisadora: Isso é bom. Precisamos de gente assim!

Profa. B: Eu estou plantando, né? Vamos colher.

Pesquisadora: Como é que você descreve a sua relação com os pares, com a gestão, tanto local quanto da administração superior, né?, e com os alunos?

Profa. B: Na minha visão, a minha relação tanto com alunos, com pares e com a gestão é muito boa. Não sei, na visão deles por que é isso; porque eu sou uma pessoa que tenho posicionamentos. Então, eu me posiciono em tudo, em todos os momentos, em tudo aquilo que requerem um posicionamento. E esse posicionamento pode não agradar a todos, agradar a metade, não agradar a ninguém, mas nunca tive problemas abertos, problemas de relacionamentos, problemas de não converso com aquilo, não me aceitam aqui... nunca. E com alunos, eu sou só firme, mas sou muito humana. Então, se for resumir: a minha relação é muito firme quando deve ser firme, humana, quando deve ser humana; e, principalmente, profissional.

Pesquisadora: OK! Vamos para a próxima.

Profa. B: Quer dizer, eu não tenho problema com ninguém, não sei se alguém tem problema comigo aí, o problema... aí é problema dele.

Pesquisadora: Sim... O que você pensa da carreira, não é, UEG? Ficou melhor ou pior do que antes? Condições, remuneração, titulação, enfim, a carreira de modo geral.

Profa. B: O plano de carreira da UEG não é dos piores comparado com algumas outras instituições. Contudo, o plano de carreira num sentido de quantos anos em cada... em cada etapa, mas principalmente... Eu preciso parar e Eneida, eu posso? Daí recomeçamos de onde está.? Espera lá que estão interfonando aqui... 2 minutos.

Pesquisadora: É... o que você pensa da carreira na UEG?

Profa. B: Assim... O plano de carreira da UEG, comparado a alguns outros de outras instituições, não é ruim. É claro que existem algumas questões que precisam ser melhoradas, que precisam ser pensadas até mesmo no sentido de quanto tempo permanecer no mesmo nível. É, enfim, mas, de modo geral, a condição do plano da UEG, das horas agregadas a cada eixo, pesquisa, extensão, ensino são boas comparadas às outras universidades, que acabam focando mais o ensino. A UEG tem uma equivalência entre ensino, pesquisa e extensão e isso é bom em termos de valores para outras estaduais. Publicação na UEG não... não é ruim, porém, não é o valor que deveria ser. É... e em condições estruturais a UEG, em especial, é complicado, porque a UEG por ser multicampi, interiorizada, e isso gera fragilidades estruturais. Então, uma das questões em termos de estrutura física, estrutura, material... por que as outras universidades têm grandes bibliotecas? A UEG tem 30, 40, 50 pequenas bibliotecas; enquanto as outras instituições podem ter salas de orientação para os docentes, não tem nem 20 salas de orientação para que os docentes se revezem ao UEG. Teria que ter 15 salas em cada lugar, dando 150, 200 salas. Então, em termos de estrutura física, material, a UEG perde muito; em termos de apoio financeiro para deslocamento para realização de pesquisas, laboratórios, a UEG também perde muito. Então, são coisas que, direta ou indiretamente, influenciam na carreira dentro da UEG.

Pesquisadora: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a essa entrevista que talvez eu não tenha perguntado ou que você falou ou se lembrou e gostaria de acrescentar?

Profa. B: Em termos gerais de carreira, é... de ser docente, de ser docente da UEG, eu gostaria de dizer que, infelizmente, nós temos docentes e docentes; nós temos pessoas e pessoas, profissionais e profissionais. E que muitas vezes o ensino superior, não, não... Isso não está melhor, porque são docentes e docentes. Então, tem docente que não se dedica, que não se enxerga docente, que está ali porque passou num concurso e quer ganhar aquele dinheiro, mas

aquilo não lhe pertence, ele não é, ele está docente. Se ele pudesse mudar de profissão, ele mudaria, porque ele não é um docente, ele não quis, ele não se constituiu um docente, ele está porque ele precisa trabalhar e ali foi um espaço que ele encontrou e outros motivos... porque tem gente que se enxerga docente, mas não se dedica ao ser docente, é um professor de uma disciplina e pronto, está bom. Então, a gente tem que considerar que existem professores e professores, que existe compreensão de ser docente, e que eu, na minha humilde visão, acredito que a minha compreensão... ela não é a compreensão da maioria das pessoas.

Pesquisadora: Infelizmente, né? Porque a gente vê que realmente acontece muito isso que você tá falando.

Profa. B: Sigamos fazendo a nossa parte.

Pesquisadora: Né? Né verdade?

Profa. B: É! É isso que eu penso.

Pesquisadora: Então é isso! Te agradeço pelo tempo.

Profa. B: Foi ótimo.

APÊNDICE F – Narrativa do Prof. C

Pesquisadora: primeiramente agradecer ao senhor, a você, por aceitar participar dessa nossa pesquisa que estuda o ciclo de vida profissional dos professores da UEG. Os docentes efetivos da UEG. E a primeira coisa que eu queria que o senhor nos contasse, é sobre sua trajetória ao longo de toda sua vida profissional, não só na Universidade, mas toda sua vida profissional. Conta um pouquinho para gente como é que o senhor se tornou professor, sua trajetória, sua vida profissional mesmo na docência.

Prof. C: Então, eu, eu nunca quis ser professor porque eu percebia que o professor na sala de aula sofria muito. Trabalhava muito, enfrentava muitos desafios. No fundamental e ensino médio os alunos faziam deboche, brincavam com o professor. E eu percebi que o professor, ele tinha muito medo de estudar para o resto da vida. (risos) A gente sempre teve esse jargão que professor não para de estudar nunca. E no ensino fundamental, eu descobri... eu não gostava de estudar. Eu sabia que eu não gostava de estudar todas as matérias. E aí a gente eu fugi de ser professor. Por uma época que quis ser jornalista, eu quis publicidade e jornalismo. Foi um desejo meu. Mas terminou que por necessidade de me profissionalizar eu trabalhei uma época com informática, digitação... E aí acontece que quando chegou para cursar a universidade, eu não enquadrava na maioria das profissões. Eu decidi fazer sociologia, que era uma coisa que mexia comigo. Então eu sociologia na universidade de Fortaleza, uma universidade privada. Mas eu não tive condições de pagar, meu pai não queria... não dava credibilidade a Sociologia. Ele tinha condições, mas não dava credibilidade e minha mãe era funcionária do Banco do Brasil e arcava com o orçamento da casa inteira. Então ela também não tinha como pagar. Ela teria apostado, ela queria apostar em mim, mas ela não conseguiria pagar porque terminava arcando como a casa inteira e meu pai guardava o dinheiro dele. Ele queria ser empresário, era funcionário público, mas queria montar o negócio dele.

Resumo da ópera: eu comecei Sociologia, tive que largar a universidade privada. E aí eu paguei um cursinho, arrumei um trabalho de férias, paguei um cursinho e tentei Sociologia na Federal do Ceará. E aí eu me dediquei, passei. E lá eu fiz um ano de Sociologia. Eu amava o curso, tinha notas muito boas. Ali eu me realizei, tive muitas leituras, aí foi que eu descobri que gostava de estudar. Mas depois de um ano eu não via perspectiva de entrar no mercado de trabalho. Eu queria ingressar em todas as coisas: eu queria sair, queria curtir a vida. Ter aquela vida burguesa, desfrutar dos bens materiais, então um dia eu matei aula de Filosofia porque a

professora era péssima. Ela dava Filosofia como quem constrói narrativas. E aí, por incrível que pareça, Filosofia que era uma matéria que eu amava não consegui aprender. E então eu e uma amiga minha, que também estava matando aula de Filosofia, que era insuportável. E aí eu perguntei para ela: “Você está indo pra onde?” E ela: “Estou indo ali, mudar de curso porque não aguento mais Sociologia. E eu: “Ah, então quero mudar também. Qual curso que tem vaga?” E ela responde: “Ah, tem vaga na Pedagogia Noturno”. E eu (risos) “Então vamos lá porque eu quero essa Pedagogia noturno porque eu preciso trabalhar. Mas, se eu passar, sou obrigado a mudar?” E ela disse: “Não. Então vamos”.

Tentei a vaga para Pedagogia, fui aceito. E então aí eu decidi mudar para poder trabalhar. Eu adorava Sociologia, mas eu queria trabalhar, para desfrutar dos bens materiais, fazer tudo aquilo que o jovem deseja. Ir para festa, farra, essa coisa de vida de pós-adolescente, novo adulto. No começo eu odiei Pedagogia. E o curso era muito senso comum. Muito ‘eu acho isso, mas por outro lado tem isso’ e aí a gente não fechava, não havia rigor teórico na Pedagogia. Eu sentia falta do rigor teórico, que eu encontrava na Sociologia. Então eu detestei, no começo eu detestei, fazia muito mal feito. Depois eu fui vencido, digamos assim, eu fui vencido pelo cansaço. Depois do quinto semestre comecei a gostar do curso e me formei, muito mal preparado, porque eu não gostava do curso. Eu não me via como Pedagogo, não me via trabalhando com criança. E aí quando eu me formei, direto eu fui atrás de curso de especialização. Eu queria uma área que fosse diferente da Pedagogia, então fiz especialização em gestão escolar. E pela Estadual do [REDACTED] tive acesso a muitas leituras boas, críticas. O corpo era todo marxista. Eu fui aluno da Rosa da Fonseca, uma referência, pelo menos referência de luta das mulheres. Ela trabalha com aquele pessoal da Teoria Crítica Radical. Eu amei o curso de gestão escolar com informações muito críticas, muito boas: Marx, Gramsci... E aí nesse processo eu passei em dois concursos para escolas públicas do [REDACTED]. Passei no concurso para Maracanaú, assumi e passei dois anos na Secretaria de Educação, odiava o trabalho burocrático. E aí eu passei no concurso para Fortaleza, Rede Pública de Fortaleza. Aí eu conheci um colega que fazia mestrado. E ele: “vamos fazer mestrado? Você vai, eu levo você em uma aula da estadual”. Resumo da ópera: entrei em uma linha marxista da Estadual. E aí me encantei com a equipe da Ontologia do Ser Social, que trabalha Lukács, com Ivo Toné, com Sérgio Lessa, que faz leitura marxista de Lukács. Me encantei e quando estava terminando, eu queria a vida universitária, porque, na verdade, eu sempre sonhei em ser professor universitário. Então, eu terminei o mestrado em abril de 2014, mas, em janeiro, eu passei no concurso da UEG. Eu meti as caras e fiz um concurso para [REDACTED] e passei em primeiro lugar. E aí a minha mulher, também pedagoga,

também estava terminando o mestrado em educação pela Federal do Ceará. Aí nós viemos para [REDACTED], aí passei dois anos e meio lá. Adorava o meu campo, adorava o meu trabalho, me realizei como professor de pedagogia, apesar de me sentir muito mais sociólogo. Muito mais na perspectiva sociológica efetivamente. E aí, de [REDACTED] a minha esposa passou para Cuiabá. Fui duramente perseguido na UEG de [REDACTED], pelo diretor, porque tomei a vaga dele. Ele foi meu concorrente no concurso. Ele me perseguiu do dia que eu botei o pé lá, até o dia que eu saí. Professor [REDACTED] que você conhece, acho que você vai tirar o nome dele, mas eu não tenho o menor problema em afirmar isso. Fui duramente perseguido porque logo em 2017, houve um processo seletivo, se eu não me engano, para diretor, e eu era o único efetivo de campus e ele sabia que eu tinha interesse em me candidatar. Me perseguiu em um nível altíssimo, mas eu resisti porque sou de resistência e ninguém me tira do lugar. Nesse processo, a minha mulher tinha passado como técnica para [REDACTED], ela assumiu o último concurso para técnico lá. E, então, nós fomos perseguidos em um nível inacreditável. Ele me perseguiu em um nível que a primeira nota que ele me deu, os alunos me deram 08 e ele me deu um 3,7 no probatório. Tentou me prejudicar no probatório, eu fui para Anápolis, conversei com o pessoal do probatório. A equipe do probatório toda me apoiou, sabia do histórico dele de perseguir efetivos. Em resumo, eu usei meus mecanismos de resistência, eu reagi muito, eu confrontei muito ele em diversas situações e resisti. Aí chegou que minha mulher passou nesse concurso para Pedagoga da UFG, na verdade ela passou para UFG, mas a UFG deu vaga dela para UFMT. E quando a gente estava como aluno especial no doutorado pela UNB ela foi chamada para Cuiabá. E quando a gente estava em Cuiabá, eu ainda era probatório, mas ele queria tanto me ver longe que ele conseguiu minha transferência para [REDACTED]. Eu escolhi o local, mas você que UFG, na gestão passada ela tinha um cunho político mais forte ainda, então ele com amizade com o Reitor, ele conseguiu minha transferência para [REDACTED] o campus que eu escolhi porque era o mais próximo de Cuiabá. Ele conseguiu a minha transferência e fui recebido maravilhosamente pelo professor [REDACTED]. E lá eu nunca sofri nenhum problema, e lá realizei o meu trabalho. Entrei, fiquei dois anos liberado. Aí depois dessa crise institucional terrível eles decidiram acabar com a minha liberação. Dois anos depois eu insisti, consegui ficar ainda por seis meses com liberação parcial. Resumo: em agosto do ano passado acabou a minha liberação, mas agora em abril eu consegui defender.

E é isso, sou professor de Pedagogia. Adoro o meu trabalho, mas quero me transferir para Goiânia. Eu quero mesmo. A minha mulher conseguiu transferência de Cuiabá pra cá, por isso também que eu lutei, eu voltei, mas eu já... só trabalhei um mês. A minha mulher foi transferida

para Goiânia e nós estamos aqui. Enquanto [REDACTED] tiver de pé, eu não vou pedir minha transferência não. Por respeito aos colegas e ao meu diretor.

Pesquisadora: [REDACTED]? Eu conheci o [REDACTED]. Um excelente profissional. A outra pergunta é a seguinte. Quais foram as marcas ou os fatos que você destaca como fatos importantes ou marcar importantes, que te fizeram ver sua vida profissional de forma diferente?

Prof. C: Não sei responder isso não (risos). De forma diferente?

Pesquisadora: Porque na sua primeira narrativa, você falou algumas coisas que aconteceram. Então de todas essas coisas que aconteceram, quais foram as mais importantes que fizeram você mudar. Porque primeiro você disse que não queria ser professor de jeito nenhum, né. Então quais foram os fatos, algo que te marcou que você passou a enxergar essa possibilidade de se tornar professor? Para que sua vida profissional fosse diferente.

Prof. C: Tá. O primeiro marco foi... o primeiro marco que eu acho importante foi quando eu entrei em Sociologia. Porque quando eu comecei as leituras de Sociologia eu me encontrei. Então aquilo ali foi um marco. Foi quando eu disse assim: “Eu quero a vida acadêmica”. Quando, de repente, eu não me encontrei na Pedagogia foi outro marco. Porque aí quando eu não me encontrei na Pedagogia, eu disse: “Não quero ensinar crianças”. Eu não me identifico com trabalho com crianças. Então esse foi outro marco, quando eu disse que não me identificava com trabalho com crianças e queria seguir a vida de professor universitário. Foi ali, na Pedagogia, que eu descobri que eu queria ser professor universitário. Na verdade, eu tive a certeza, porque na Sociologia eu já tinha simpatia pela vida universitária, eu já tinha simpatia pela profissão docente na Sociologia. Porque o professor de Sociologia é muito encantador. Na minha opinião ele é encantador porque traz leituras que a gente não tinha. Outro marco, também, que eu acredito que foi importante... eu não acreditava que podia chegar lá, mas quando eu consegui entrar no mestrado foi que acreditei. Foi quando: “Não, eu vou conseguir”. Porque eu queria, mas para eu ser professor universitário era muito difícil, era preciso... Primeiro que tinha que ser doutor, certo. Na minha cabeça tinha que ser doutor porque todos os meus professores eram doutores. Apesar que nessa época nem precisava do doutorado. Eu acho que entrava muito poucos como mestres, mas eu não sabia disso.

Mas eu acho que o quarto ponto foi porque no mestrado eu me encontrei com o marxismo. E o marxismo me fez ter a visão do todo. Por quê? Porque antes, eu acho que pessoa que gosta do conhecimento, ela é bombardeada por diversas correntes de pensamento. Ela é bombardeada

pelo autoconhecimento, pela autoajuda, bombardeada por todo esse pensamento de mercado... e você fica perdido, você não sabe para onde seguir. Acaba que você não sabe o que é verdade. Então ora você viaja para uma perspectiva pós-moderna, ora você viaja para a mais falsa de todos que é a ideia de mercado. É onde todo mundo quer se inserir. É uma comissão se incluir no mercado material, e aí você é muito perdido, muito perdido. Quando eu entrei no marxismo, eu tive uma identificação muito grande com essa perspectiva materialista de Marx. Principalmente sob a leitura de Lukács, como trabalho como categoria ontológica e tal. Então eu tive um encontro muito grande, eu acho foi meu último grande encontro. Foi o encontro que eu tive que me deu um direcionamento: é isso que eu sou, essa é minha identidade. Eu sou um professor de Pedagogia, fortemente encantado pelos fundamentos da educação em uma vertente crítica e, principalmente, marxista.

Mas aí eu penso então agora em um quinto ponto. O quinto ponto que me encanta é a perspectiva de leituras do currículo. Então nessa perspectiva do currículo, eu percebo muito necessário as leituras do currículo. E aí nessa perspectiva do currículo eu percebo muito necessário, apesar de partir de uma perspectiva marxista, mas para mim é muito forte o encantamento como a leitura de classe, raça e gênero. Eu tenho essa leitura também. Foi uma coisa que me deu uma virada epistemológica. Não que eu seja pós-moderno, porque eu discordo da perspectiva pós-moderna.

No doutorado agora eu tive muitas leituras do Clóvis Moura, que é um autor que estuda o racismo a partir de uma perspectiva marxista. Do Franz Fanon, que também parte da minha perspectiva, apesar de eu me encantar com esses estudos de raça, classe e de gênero, eu parto da perspectiva materialista. Não me enquadro como pós-moderno, como pós-estruturalista... não me enquadro.

Pesquisadora: Então o quinto marco, foi então a entrada no doutorado. Conhecer essas...

Prof. C: Foram as leituras do doutorado, as leituras do doutorado que propiciaram.

Pesquisadora: Ótimo. E como é que você descreve ser docente na educação superior, considerando aí, na educação superior, o ensino, a pesquisa, a extensão? Como você considera, como descreve esse ser docente na educação superior?

Prof. C: É encantador, porque eu me identifico muito com o trabalho. Eu me identifico muito com o trabalho, então eu acho profundamente encantador. E eu estou há cinco anos só no ensino,

na verdade não estou há cinco anos. Como era um projeto meu, desde 2011 eu comecei a dar aula em faculdades particulares. Então aquilo ali sempre me encantou, sempre me encantou. Eu acho encantador, mas atualmente eu acho profundamente desgastante porque além de exigir um esforço muito grande, em termos de elaboração teórica, por outro lado a gente convive com o eterno esforço da resistência política porque a gente vê que a nossa categoria não tem tido nos últimos anos uma valorização... aliás nenhuma valorização! Nosso salário sempre está defasado, cada dia mais defasado. E na Universidade Estadual de Goiás é mais desafiador do que qualquer outro lugar porque a gente não vê um sentimento de classe por parte dos colegas, na grande maioria. A grande maioria dos colegas estão preocupados com a própria, talvez, só com o próprio orçamento ou com a possibilidade da troca de favores. Então, não vou fazer greve porque acho melhor ter um cargo; lutar uma luta individual, do que uma luta coletiva. Eu percebo essa falta de consciência muito forte na UEG. Então, a gente vê muitos docentes desmotivados e, por outro lado, muitos docentes que não querem se engajar na política. Então a gente...

Pesquisadora: Principalmente no interior, né?

Prof. C: Pronto, a UEG, ela é desmobilizante sob diversos aspectos, porque ela é muito grande. O número de professores temporários é imenso, e esses professores temporários não têm condições de luta necessárias porque eles não podem realmente fazer greve. Eles podem resistir porque é o sustento deles que está em jogo. E tem muitos colegas, como a gente discute no grupo que a gente tem, a legião universidade extremamente de classes, porque tem uma categoria que já se acomodou, pois ganha mais que um professor da Federal porque já conseguiu, conquistou RTIDP. E a gente tem outra categoria completamente imobilizada porque sem o coletivo a gente não consegue avançar, não consegue resistir. E muitos, aí, querendo garantir seus penduricalhos. E aqueles que têm um salário menos precarizado, estão mais preocupados em garantir seus cargos, seus penduricalhos e por isso não agregam à luta.

Então é assim que eu vejo, desmobilizante. Apesar de eu, particularmente, ser encantado com a minha profissão, eu achei o que eu quero fazer, não quero fazer outra coisa; quero continuar docente de Pedagogia, também queria trabalhar no mestrado e doutorado porque eu também tenho essa visão de pesquisa, eu gosto de pesquisa, me encanta a pesquisa. Então, apesar que isso me encanta, outra coisa que desmotiva, e, isso não é novo, é mais antiga que a roda. E a graduação em Pedagogia é desmobilizante também, porque a maioria dos estudantes só querem se formar para entrar no mercado, se tornarem mão de obra. Eu também era assim. Assim, não

é uma crítica ao estudante, porque são as condições materiais que fazem isso com a gente. A gente está extremamente ansioso para entrar no mercado para garantir o meu pão, garantir a minha família, para garantir os meus bens de consumo. Então trabalhar na graduação é desafiador por isso. Então eu tenho vontade de ir para pesquisa onde os estudantes são mais, tem um nível, sabem mais... tem um nível de consciência do que eles querem pesquisar, do que eles querem fazer porque são mais focados que os alunos da graduação. Tem o foco no mercado. O aluno da pós-graduação tem o foco na pesquisa. Então essa é a minha perspectiva de trabalho. Então se eu pudesse contribuir na pós-graduação, principalmente stricto-sensu, então eu sairia sem pensar duas vezes. E eu estou lutando para isso.

Pesquisadora: Que bom. Como é que você se sente neste atual momento da sua vida profissional? Como você está se sentindo?

Prof. C: Frustrado. Frustrado porque a gente não consegue... a profissão, a profissão não avança. A gente não consegue pagar as contas, tudo muito caro. Eu amo a minha profissão, não penso em fazer outra coisa. É uma coisa onde me realizo, mas não consigo fazer outras coisas, não consigo ter um padrão de vida mínimo que eu preciso ter. E por outro lado, frustrado pela pandemia porque o trabalho on-line, esse trabalho remoto ele é... eu não consigo, não tenho a sensação de os estudantes aprendem que aprendiam. On-line eu não tenho essa sensação. Então a nossa profissão, ela entra em..., assim, quando você não consegue cumprir o que você quer formar, pelo menos garantir o mínimo de aprendizagem a gente se frustra. A gente fica só esperando que acabe para que eu volte a ser o professor que eu gostava de ser. Eu me sinto frustrado em diversos aspectos. Na maioria dos aspectos.

Pesquisadora: Uma outra coisa que gostaria que você comentasse é sobre as atividades que você já desenvolveu em sua carreira, como docente do ensino superior. Quais as atividades, considerando o trabalho docente? Quais as atividades que você já desenvolveu, considerando aí o ensino superior nesse tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Prof. C: Como eu disse, eu acho que comecei a dar aulas no ensino superior mesmo, em faculdades particulares em 2011. Então lá no [REDACTED] era só ensino. Mas, no último ano, 2014, eu trabalhei em uma faculdade mais bem estruturada um pouquinho e eu fiz parte do NDE. Eu não sei nem como... O NDE não é coordenação, é? É colegiado né. Aí quando eu vim para [REDACTED] eu fiz pesquisa. Eu fiz uma pesquisa sobre a formação de professores lá. Trabalhei com extensão, com um projeto de extensão que está engavetado. Eu me sinto, porque esse contexto

de pandemia não permite realizar o meu projeto de extensão. Eu não consigo gostar do meu projeto por não conseguir realizá-lo a contento. Então hoje em dia eu faço uma pesquisa sobre livro didático. Então, meus dois projetos de pesquisa da UEG, um foi sobre formação docente e o outro que também me produziu muita frustração foi a formação docente, porque eu trabalhava no interior. E aí no interior, a Secretaria de Educação me frustrou. Não me deixava entrevistar com medo da repercussão política. Eles quase não autorizaram o meu projeto, a entrevista com professores, porque eles tinham medo de que os professores iriam falar do processo de formação continuada que não existia. Então, foi um projeto também que produziu uma certa frustração. Hoje em dia eu trabalho com o projeto de análise do livro didático sobre o viés de raça, gênero e classe. Este projeto me realiza. E lá eu fui coordenador de um curso Lato Sensu. Então eu passei um ano com o curso Lato Sensu, mas eu fui profundamente perseguido pelo direto. E eu terminei, chegou um ponto que eu terminei, eu disse: “ Eu não quero mais. Se for para eu ser desautorizado a todo instante, não vou aceitar”. E eu não aceitei. Depois de um ano eu abri mão.

Então eu tenho histórias, um pouco de coordenação Lato Sensu só. Extensão e pesquisa, o meu viés pedagógico de projeto de extensão é o mesmo, que é trazer através dos livros ou dos filmes pedagógicos uma leitura crítica que envolva raça, classe e gênero. Eu trago filmes de viés sociológico e pedagógico que discute raça, gênero e classe. Eu amo esse trabalho, mas não consigo gostar dele *on-line*. Eu não consigo gostar.

Pesquisadora: Fica inviável, né, trabalhar extensão on-line.

Prof. C: É porque eu chamo os alunos no sábado e eles não comparecem. É complicado, eu não consigo fazer.

Pesquisadora: Então você tentou? Você tentou fazer essa extensão?

Prof. C: Tentei. Passei três meses fazendo no ano passado - agosto, setembro e outubro. Aí eu chamava no *Meet*, mas o filme travava muito. O filme travava, o aluno atrasava a entrada, o aluno entrava e não saia mais. (risos) Você sabe que tem uns assim né. Entrava e não saia mais, deixava o vídeo rolando..., Mas, assim, é um trabalho que me realiza. Um projeto de extensão que eu criei que me realiza muito. Eu acho que Andreia (*inaudível*) tem um livro sobre mídia e educação que eu li quando estava pensando o projeto. Eu tive acesso ao livro dela, li e tal e me ajudou. Me inspirou também. Mas foi isso, eu acho que trabalhei em todas as esferas. Nessa esfera de gestão foi só o curso de gestão. Mas eu tenho interesse em coordenar um curso de

graduação. Porque quando eu morar na mesma cidade que eu trabalho, aí eu vou assumir uma coordenação. Aí eu desejo.

Pesquisadora: Ah, fica mais tranquilo o trabalho também né. A nossa pesquisa então, ela é sobre o ciclo de vida, ou fases da vida profissional do professor. Então você apontaria algumas fases ou algumas etapas da sua vida profissional? Independente de nomenclatura, mas assim, você apontaria essas fases?

Prof. C: Eu acho que eu já... eu acho que os ciclos eles coincidem com aquelas fases que eu te falei quando eu disse, quando eu entrei na Pedagogia. Eu falo que eu tive um *insight*, eu não vou trabalhar com crianças, eu não quero trabalhar com crianças. Talvez eu agregasse o momento que eu estava na Secretaria de Educação de Maracanaú, quando eu disse: “eu não quero trabalho burocrático para mim”, porque o trabalho burocrático ele é, ele é... não é robotizante, ele é um trabalho, corriqueiro não, ele é um trabalho que é a mesmice, que você não se qualifica. Para mim, o trabalho burocrático na Secretaria de Educação não gosto.

Pesquisadora: seria um trabalho muito mais voltado para o técnico?

Prof. C: Seria, seria sim. Seria um trabalho muito técnico e ao mesmo tempo você não, porque ele é técnico, ele te limita. Você não pode ser crítico. Tipo assim, quando eu estava na Secretaria de Educação eu tive uma perspectiva, eu tive muitas perspectivas de trabalhar com formação. Aí uma vez a minha chefe, eu estava entrando na gestão escolar, ele falou assim: “Érico você daria... você é formado em gestão escolar, tem especialização em gestão escolar. Você daria uma formação para gestores?” Aí eu disse assim: “Eu posso dizer que o conselho escolar, por exemplo, da forma como é, o diretor sendo o presidente do conselho escolar não funciona?” (risos) “Pode não!” “Pode dizer isso?” (risos) “Não.” Então não tem condições de trabalhar essa formação. (risos). Eu não tenho estribo não, eu tenho a língua solta. Por isso, escolho a sala de aula. Porque eu não consigo me fixar no: saber o que fazer. Eu não consigo ser um professor de pedagogia que para ensinar divide a lousa em três partes. Eu não sou professor de pedagogia para ensinar a fazer planos. Eu não consigo ser professor de pedagogia para ensinar técnicas. Eu não consigo.

Pesquisadora: É mais ou menos o que eu penso da profissão também. Mas falando dessas fases, que você já elencou lá atrás: a sua entrada da Pedagogia, quando você viu que realmente não queria ser professor de criança e tudo. Nessas fases, quais eram os sentimentos com relação à profissão? Você lembra? Porque na Pedagogia, você falou que foi um pouco frustrante né.

Você acabou percebendo que não queria ser professor de criança, mas ao mesmo tempo percebeu que poderia ser na graduação, no ensino superior. Então quais eram os sentimentos em cada uma dessas etapas que você elencou lá atrás?

Prof. C: Eu vou definir como um sentimento dialético. No sentido lá da dialética hegeliana. Quando você sabe o que quer, por exemplo, “Ah, eu quero Pedagogia porque eu vou trabalhar, porque eu vou poder trabalhar de dia e, eu acho da Pedagogia interessante.” Aí eu me frustro, eu vivo a antítese quando eu entro naquilo ali e digo assim: “eu não quero trabalhar com crianças”. Aí eu tenho o momento da antítese, e aí depois eu penso: “o que eu quero fazer?” Aí a tese, síntese e libertadora, quando eu digo: “Não, eu quero ser professor universitário!” Ou então, eu não sei se eu posso falar de uma fase. Na Pedagogia, eu não me via como professor de criança, mas por outro lado eu tinha um sentimento oblíquo. Eu queria ganhar dinheiro, eu queria me formar e ganhar dinheiro. Eu acho que esse: eu não quero ser professor de criança, ele começou na Pedagogia, mas se concretizou quando eu passo nos concursos. Quando eu vou para sala de aula com crianças. E, aí eu penso assim, acho que a minha trajetória..., talvez, eu não estivesse preparado então estou junto com você elaborando essa trajetória.

E aí, a minha trajetória também ela tem, assim, no momento da tese você pensa: “É isso que eu consigo, era isso que eu queria, é isso que eu consigo”. Quando eu nego, eu busco um voo mais alto. Toda hora eu busco um voo mais alto. E antes, quando eu achei que não conseguia, por exemplo, ir para o ensino superior, entrar no mestrado, ele se torna um devir. Aí eu consigo, e agora quero um sonho mais alto. Por exemplo, quando eu entrei no mestrado eu pensei: “Agora quero ser professor de ensino superior, agora eu acredito que eu consigo ser professor universitário”. Então antes de terminar o mestrado eu já passei no concurso. Então eu disse assim: “Agora eu consigo”. Quando eu passei no concurso da UEG eu passei em outros concursos também, junto. Eu passei no concurso da UniTins, terceiro lugar, que nunca chamou ninguém. Eu passei no concurso da UFMS, em primeiro lugar, mas eu, a história é doida. Eu não... eu passei em primeiro lugar, mas na prova de didática, para sorteio dos pontos eu cheguei dois minutos atrasado. E aí, depois do processo todinho que eu tirei em primeiro lugar, duas concorrentes apresentaram recursos e aí meu nome não foi homologado, por isso eu continuo na UEG. Enquanto eu não passar em outro concurso eu continuo na UEG, mas não é fim da minha linha, porque a UEG consegue ser pior que as outras em termos de valorização do professor, entende? (risos)

Pesquisadora: Tenho que concordar com você, viu? (risos) Então, movimento crucial, quando você decidiu ser professor universitário foi lá na graduação em Pedagogia. Só para eu poder....

Prof. C: Não, lá na graduação em Pedagogia eu não acreditava que eu conseguiria ser professor universitário. Eu vislumbrava, achava fantástico. Eu estava encantando, mas eu não acreditava que conseguiria isso na vida. Eu não vislumbrava a possibilidade de conseguir isso porque na graduação em Pedagogia o foco de quase 90% é se formar e ganhar dinheiro. Então eu não vislumbrava..., não sei. Eu não tive, eu acho que eu não tinha capital cultural. Os meus pais eram funcionários públicos, minha mãe do Banco do Brasil e meu pai tipo da CELG lá do Ceará. Eu não tinha ninguém que dissesse assim, vamos. Eu sei como é um projeto de mestrado, eu sei como é isso. Eu não tinha, nunca tive esse apoio. Então eu tinha um desejo, mas era um desejo longe. Eu só acreditei que iria ser professor universitário quando entrei no mestrado, e que comecei a ver seleções. Então eu acreditei, mas sempre achei que era uma coisa inalcançável, né. Um sonho, mas um sonho distante.

Pesquisadora: Então nesse momento foi que você teve a certeza de que realmente você conseguiria ser professor universitário.

Prof. C: Foi quando eu entrei no mestrado, que eu vi a seleção da UEG, que vi o concurso da UEG que aceitava até especialista. Nesse concurso tinha vaga como especialista. Aí eu fiz, então eu disse: “Minha chance. Eu só terminaria o mestrado em abril, então é minha chance”. Eu me inscrevi, e eu disse “Eu não sei se consigo fazer uma prova para doutor. Não sei se consigo escrever quatro laudas teoricamente e tal e tal”. Quando eu fiz, que eu passei, foi que eu tive certeza de que eu iria entrar. Quando entrei eu pensei ‘aqui eu consigo’. Foi ali que eu tive a certeza, mas eu sempre sonhei com isso.

Pesquisadora: Prof. C, o que você acha, o que você pensa que tornou mais fácil a sua vida profissional. O que você fez, qual foi o seu percurso, mesmo que seja agora na educação superior, que tornou a sua vida profissional mais fácil?

Prof. C: Eu não vou dizer mais fácil, vou dizer mais possível. Não, mais fácil e depois digo o que tornou possível. Eu tenho muita facilidade de aprender, eu acho que eu tenho muita facilidade de aprender, muita. Eu nunca fui aquele aluno nerd, mas tenho facilidade de aprender. E eu vejo isso em meu filho, tudo que ele se dedica ele aprende. Eu tenho muita facilidade de aprender.

Pesquisadora: Você poderia colocar isso como sendo conhecimento?

Prof. C: Não, eu acho que facilidade de..., eu sou curioso. Mas eu tenho facilidade, tudo que eu me agarro, tudo em que eu me agarro eu consigo aprender. Eu tenho essa facilidade. Eu acho que uma facilidade em adquirir conhecimento. Não é a história do aprender a aprender. Mas eu tenho facilidade de, de... eu compreendo bem as coisas, eu compreendo bem. Eu acho que eu tenho uma capacidade cognitiva muito boa, modéstia parte. Eu não me percebo como um estudioso. Eu tenho, às vezes, tenho até preguiça de estudar. E como eu tenho preguiça, o que eu faço? Eu mudo, eu já lecionei um número bom de disciplinas. Por exemplo, eu lecionei muito filosofia da educação, porque eu adoro, sou encantado pela filosofia. Pela sociologia da educação, política... , então estou sempre fazendo o exercício de pegar disciplinas diferentes porque essas disciplinas me obrigam a estudar.

Pesquisadora: Elas te desafiam?

Prof. C: Sim, me desafiam. Então tu vê que eu sou preguiçoso, eu preciso pegar novas disciplinas na universidade para eu me sentir obrigado a dar conta daquilo. Igual currículo, me negaram a disciplina de currículo na Federal. Quando eu olhei, disse: “Vixe, essa história de currículo deve ser legal”. Só que ele pertencia a matriz curricular antiga, e aí disseram que eu não podia fazer essa disciplina porque era antiga. Ela pertence à matriz antiga, então a prioridade é para o povo antigo porque eles têm que terminar a matriz. Só que, quando eu entrei na Pedagogia e estava terminando o núcleo de fundamentos todinho, eu disse: “Gente, eu quero essa história de currículo. Eu preciso ler esses caras do currículo. Eu preciso ler, tem esse ” Tem esse Tomás Tadeu da Silva, que é muito falado, então eu preciso ler esse cara. Então eu quero essa disciplina de currículo. Eu quero essa disciplina. O diretor tentou me negar a disciplina só para me boicotar, só que ele não achou ninguém para dar a disciplina. Ele não achou ninguém aí teve que voltar e dizer que ia me dar. (risos) Aí foi que eu peguei, e fiz o meu melhor. E eu adoro essa disciplina, é uma disciplina que eu gosto muito porque nela eu revisito e revisito as teorias todas. Eu faço novas leituras, eu estudo, eu adoro essa área de fundamentos da teoria da educação. Adoro! Isso me faz voar, viajar sabe, eu sou fascinado.

Pesquisadora: no início da sua resposta você disse que falaria depois o que tornou isso possível.

Prof. C: O que tornou possível? Ah... sim. Eu acho que sou ambicioso. Eu não gosto de ser, apesar de preguiçoso, nunca estou satisfeito com aquilo que eu conquistei. Para você ver: eu vivenciei a sala de aula do fundamental, depois vivenciei o trabalho de técnico em educação

onde fiquei em vários programas na Secretaria de Educação, aí depois eu voltei para sala de aula. Aí depois eu disse: ‘não, deixa eu ver se consigo o mestrado.’ Consegui. E quando eu consegui o mestrado eu disse ‘agora eu quero ser professor universitário’. Mas também quando fiz o mestrado, eu estava já de olho no doutorado. Só que a prefeitura de Fortaleza não queria liberar ninguém para o doutorado. Aqueles Ferreira Gomes, são uma peste. Quando eles entraram a primeira coisa que eles fizeram foi que, quem vota no Ciro, quem é progressista e vota no Ciro, não conhece o Ciro e nem o Cid. Porque a realidade deles é muito classista, porque eles fortalecem a realidade de classe. Eles governam de mãos dadas como empresariado, então quando disse, ‘não quero fazer o doutorado aqui em Fortaleza, quero fazer fora’, eu achei uma saída que me daria o sonho de ser professor universitário com o sonho de fazer o doutorado fora, que me liberasse 100%. Porque o meu mestrado foi meia boca, me liberaram meio expediente. Eu só consegui fazer a minha dissertação porque eu arrumei um atestado. Eu fiz de doido, eu não sei se você pode colocar isso. (risos) Mas eu entrei com um atestado psiquiátrico, porque eu estava surtando.

Pesquisadora: Posso colocar porque não vou citar seu nome. (risos)

Prof. C: Então, eu fui atrás de um psiquiatra e disse que eu iria matar os meninos na sala. (risos) Não era bem mentira não, sabe. Não era 100% de mentira não. Vontade... (risos). Então eu fui atrás do psiquiatra, de verdade, porque eu estava surtando. Então quando eu contei a história do aborrecimento frequente em sala de aula, ele me deu um mês de atestado. E aí com um mês de atestado eu disse: ‘rapaz é minha chance de terminar essa dissertação’. E foi assim coincidência, coincidência não, foi graças a isso. Porque eu tirei janeiro todinho para estudar e quando eu volto para sala de aula, naquele nível de estresse terrível querendo dar conta do mestrado... e quando o homem falou em me dar um mês eu vi a maravilha, era a minha chance. E aí, depois eu pedi uma prorrogação para ele por mais quinze dias e terminei a minha dissertação. Então assim, eu acho que o que tornou possível eu chegar onde cheguei, ter terminado o doutorado, ser professor das disciplinas que eu adoro, e ainda vou ser professor de mestrado, anota aí, é porque eu não me conformo. Eu tenho essa gana de dar o próximo passo, eu não me conformo com o que eu alcancei. Eu sou assim, tenho um nível de satisfação, mas eu não paro por aí. Então, eu acho que o que tornou possível é que eu nunca estou cansado. Eu tenho quarenta e cinco anos, mas não estou cansado. Eu tenho muito fôlego para trabalhar e para crescer.

Pesquisadora: Perfeito. E assim, a gente sabe que na UEG as coisas não estão fáceis já tem muito tempo. E cada dia parece que as coisas ficam mais arrochadas, mais difíceis, uma gestão

totalmente política. Sai de uma política e entra em intervenção, e vem outra gestão possivelmente política também. Enfim, eu não estou aqui para falar disso, mas...

Prof. C: Ah, eu vou contar uma piada nesse momento. Não posso deixar passar e a [REDACTED]. (risos). Se tivesse apoiado [REDACTED], ele tinha ganho. [REDACTED] chegou bem pertinho. O [REDACTED], (gesto entre parênteses) parando a entrevista. O [REDACTED] eu não conheço de verdade, mas ele não seria um bom reitor, nunca. Porque o [REDACTED] ele não tem essa coisa com a comunidade de professores. Ele não tem relacionamento. Pelo número de votos dele, você vê que comunidade, os professores não confiam no [REDACTED]. Ele não tem esse populismo necessário, essa coisa de fazer amizades. Era para ter apoiado o [REDACTED], tu, Eneida e teu grupo e o grupo do [REDACTED]. O [REDACTED] é outro culpado por apoiar a [REDACTED], uma [REDACTED] de [REDACTED] gente. Não conheço a professora [REDACTED] acho que ele era uma boa pesquisadora, mas reitor ele tem que ter um cargo político, ele tem que ter assim um bom relacionamento com todo mundo. Pronto, parei e voltei para a entrevista. (risos) Já fiz a piada do dia, agora vamos. (risos)

Pesquisadora: Eu reconheço, está bom. Mas como é que você se define como docente universitário, nesse momento de sua vida profissional? Como é que você se define?

Prof. C: Buscando um novo voo, estou buscando um novo voo. Eu vou lhe falar uma coisa, hoje mesmo vou fazer inscrição para professor temporário da UFG. Hoje mesmo. Eu não recebi o meu diploma ainda, está em confecção porque a UFMT é muito lenta. Mas eu vou lhe falar uma coisa, eu não vou ficar na UEG. Apesar de eu estar em Goiânia, está morando em Goiânia que era meu sonho, estar fazendo a coisa que mais me realiza, que é ser professor universitário, eu não tenho condições de continuar com esse salário que nós temos. O Marcelo me deu uma esperança quando se candidatou, naquela data ele era muito bem relacionado com aquele grupo de professores que fez oposição ao professor Haroldo, que hoje eu nunca pensei que eu iria dizer: “Saudades do Temer, saudades do professor Haroldo”. Eu nunca pensei que eu iria dizer, já preparei minha caneca para começar as aulas.

Pesquisadora: Eu quero uma dessa.

Prof. C: vai na manifestação em Goiânia que tem para vender. Essa foi, era trinta reais, e eu comprei duas. Saiu por vinte e cinco, às duas por cinquenta. Então, aí... eu ainda não ajeitei o meu mural aqui atrás. Estou cheio de plaquinhas boas, mensagens subliminares. Aí então Eneida eu estou preparando outro voo, eu não consigo ficar na UEG. Eu não tenho preguiça de estudar para concurso, para alçar outros voos. O meu voo é a UFG. E você sabe que vai ter um

concurso agora para uma Universidade que será criada no DF. Então eu não tenho condição de ficar na UEG, com esse nível de desvalorização. E agora que eu sou doutor, olha a arrogância (risos), agora que sou doutor o mundo me aguarda. O que me segurou na UEG até hoje foi não ser doutor.

Pesquisadora: Eu também tenho esse mesmo pensamento. Estou aqui também.

Prof. C: Tu quer a UnB?

Pesquisadora: Ou a UnB ou a UNDF, que está sendo aberta.

Prof. C: UNDF? Será que nós vamos ser concorrentes, Eneida? Vamos combinar que na UNDF eu pego a área de fundamentos e tu pega outra área para gente não ser concorrente.

Pesquisadora: Vamos combinar, mas para isso eu tenho que terminar o meu doutorado até o final deste ano. Por isso estou aqui oh...

Prof. C: Na UNDF vai ter vagas para mestres também viu. Pode ser que tenha vagas para mestres, o Eneida. Mas está bom, vamos lá.

Pesquisadora: Então vamos lá. Então o que te faz continuar na educação?

Prof. C: Não, eu adoro minha profissão. A profissão eu continuo, eu sou professor universitário de Pedagogia realizado na função em si. Mas profundamente desvalorizado. Não ganhar como doutor, Eneida, eu não aceito. Eu não aceito isso. Não aceito! Se a UEG, enquanto coletivo não vai fazer greve, não vai lutar pelos seus direitos, eu vou lutar em uma esfera individual. Eu não vou aceitar isso, porque meu nome é resistência. Eu vou resistir de outras formas, vou fazer concursos e uma hora eu vou passar.

Prof. C: Eneida, eu esqueci de te contar uma parte da minha trajetória. Eu acabei de passar no vestibular da [REDACTED], para [REDACTED].

Pesquisadora: E eu já ia te perguntar sobre isso. Eu já sabia, você colocou lá no grupo, lembra?

Prof. C: Eu pensei que tu não tinha lembrado. Pois é, eu sou completamente encantado pela Psicanálise, sou apaixonado pela Psicanálise. É uma coisa assim, apesar de ter uma perspectiva marxista, eu fico encantado com a Psicanálise. E faz uns dois anos e meio que eu tracei como meta, depois da aposentadoria, tracei como meta clinicar. Eu sou encantado pela clínica. Não é

por concurso, não é via concurso, não é nada. É porque eu acho fantástico clinicar. E aí faz uns três..., desde que eu estava em [REDACTED] que eu sou encantado com a Psicologia também. Eu já trabalhei com psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem que é uma área que me encanta também. Então lá em [REDACTED] não tinha como fazer e, depois durante o doutorado, eu não consegui começar por questões financeiras. Porque eu pensei que não conseguiria em uma pública, então pensei em fazer em uma particular. E aí faz uns dois anos que eu tento entrar como graduado na UEG, porque tem o curso de Inhumas. E toda vida eu sou barrado, porque eu sou formado em 2000, eles levam conta essa história do tempo de formatura. Eles levam em conta isso. Então toda vida eu fico lá rabeira. E esse ano, meio que no desespero, eu tentei o vestibular para Inhumas. E para minha surpresa eu passei. Então hoje começam as minhas aulas e eu estou ultra feliz. É um sonho clinicar, e mesmo que custe o CRP e DP, quando eu me aposentar eu vou clinicar. Eu vou conquistar agora o CRP e DP, quando eu conquistar ou se eu passar em concurso que tem DE, eu pretendo fazer um trabalho voluntário de clínica em uma instituição sem fins lucrativos, então quando eu me aposentar vou clinicar.

Pesquisadora: Então você é do tipo que não quer parar de estudar mesmo. É o tempo todo, estudando.

Prof. C: Pois é, eu não me imagino aposentado, parando no tempo. Eu não me imagino assim.

Pesquisadora: Então você vai ser igual a professora Iria e professor Libâneo. Eles se aposentaram da Federal, foram para a Católica, a Católica queria aposentá-los compulsoriamente por conta da idade, mas eles entraram com recurso e ainda estão lá. Setenta e cinco anos...

Prof. C: Ah, é. Eu não sabia que a professora Iria Brzezinski era assim não. O Libâneo eu não sei, não sabia que o Libâneo continuava em aula.

Pesquisadora: Sim, ele continua. Inclusive Andreia Kochhann, está fazendo, acho que já concluiu o pós-doutorado dela com ele lá na Católica. Com o Libâneo.

Prof. C: Rapaz que babado forte.

Pesquisadora: Então, eles não aceitaram. Entraram com recurso e a Católica não pode dispensá-los por conta da idade e eles continuaram.

Prof. C: Eu penso em um pós-doc., mas eu..., assim [REDACTED] e pós-doc. eu vou tentar, eu vou primeiro ver se dou conta [REDACTED] porque a [REDACTED] não é fácil.

Pesquisadora: Não, não é. São cinco anos, né?

Prof. C: São. São cinco anos. Vou primeiro ver se dou conta porque eu não quero fazer de qualquer jeito. Eu quero fazer bem-feito. Mas depois eu penso num pós-doc. Mas eu nunca vejo o edital de pós-doc. Eu nunca vi, não vejo um edital de pós-doc.

Pesquisadora: Pois é, a Andreia com relação ao Libâneo foi o seguinte: ela conversou com ele em um evento. Eu falei com ele e apresentei eles porque eu tinha mais proximidade com ele. E aí ele explicou para ela que na Católica não se paga pós-doutorado. É gratuito e ela não sabia. Eu também não sabia.

Prof. C: Ah, e é? Na Católica não paga.

Pesquisadora: Pós-doc. não.

Prof. C: Ai que informação boa. Mas deixa eu te falar uma coisa, é fofoca. Momentos fofoca. Você sabe que os marxistas da UnB, tipo a professora Kátia Curado, não trabalham com Libâneo, né? Não gostam do Libâneo. Eu acho que a professora Kátia deve ter tido uma decepção com ela, sabendo que está sendo orientanda do Libâneo, no pós-doutorado. (risos).

Pesquisadora: Inclusive porque o Libâneo não aprova a ANFOPE. E a Kátia é da ANFOPE, oh....! Ah, muito tempo!

Prof. C: Sabe um dos motivos pelo qual a Kátia Curado me reprovou na primeira seleção que eu fiz com ela? Eu não tenho... eu acho o Libâneo... Eu não sou marxista moderado, sabe Eneida. Eu disse: "Ah, eu não trabalho com esse autor de jeito nenhum". Não! Eu não sou muito fã do Libâneo, no sentido de que ele é muito didático, e essa não é minha vibe. Não é minha vibe. Minha vibe é fundamentos, mas eu não tenho problemas com eles porque eles...

Pesquisadora: É, o Libâneo é muito desta vertente. Agora está estudando Davidov.

Prof. C: Ah, ele está estudando Davidov. Não sabia.

Pesquisadora: Está. Inclusive a Andreia teve que fazer um estudo aprofundado de Davidov para conseguir terminar o pós-doc dela. Porque ele agora está nessa vibe.

Prof. C: Eu sei que o Libâneo, ele é um admirador do professor Saviani. E ele é progressista. Digamos, ele não é tão progressista quanto os marxistas, ele é meio moderado. E é por isso, que eu acho que os marxistas não gostam dele. Por causa dessa moderação dele.

Pesquisadora: Mas é com certeza.

Prof. C: Pronto, já fizemos o momento de fofoca agora vamos. (risos)

Pesquisadora: Então, como você descreve a sua relação com os seus pares? Também com gestão e com os alunos?

Prof. C: Muito boa, muito boa. Olha com meu gestor, nunca tive um problema. Com a minha gestão... Bom, aí vai depender da época de [REDACTED] porque a gente vivia um cabo de guerra imenso. A gente vivia um inferno. Eu nunca cheguei atrasado um minuto na aula, eu nunca dei um vacilo para falarem de mim. Porque quando você resolve ser resistência, você não pode estar pedindo favores. Se você é resistência você não pede favor, ou chega armado ou não chega. Então, como eu cheguei de boas lá, mas aí no primeiro mês eu já vi quem era. Eu não puxa-saco, Eneida. Eu sou assim, ou gosto e você sabe que eu gosto, que colaboro com o trabalho. E eu sou pra trabalhar, sou trabalhador para não ficarem me chamando atenção. Mas, o professor [REDACTED] que me fez assim. Porque eu sabendo que tinha um inimigo ali o tempo todo, eu não podia vacilar, por isso não vacilei. Então, quando eu fui para o campus Jussara eu fui muito bem recebido, não tenho problemas, sempre me relacionei bem, tratamento profissional. Estou aqui para o que eles precisarem, não coloco dificuldades. Com os alunos eu tenho um relacionamento bom, muito bom. Mas assim, eu estou sempre colocando limites aos abusos, né? Tipo: “Não, fim de semana não me manda zap”.

Talvez a minha trajetória tenha mudado um pouco, porque estou dando duas disciplinas em EAD. Porque para economizar meu dinheiro em matéria de viagens, eu resolvi ministrar disciplinas EAD para eu terminar o doutorado, para conseguir estudar para outro concurso, para fazer Psicologia. Eu resolvi, estou ministrando duas disciplinas em EAD desde o semestre passado. É um trabalho que não me realiza, mas é um trabalho que me economiza.

Pesquisadora: Condições materiais né professor, condições materiais.

Prof. C: Condições materiais, sobretudo condições materiais. Trabalhando em [REDACTED] eu tenho que viajar, pagar hotel, pagar transporte, pagar um monte de coisas. Mas assim: “Prof. C, se você arrumasse um emprego, se você arrumasse um trabalho aqui na UFG, você daria sua

disciplina 100% presencial?” A resposta é sim. Faria porque eu gosto do trabalho, eu gosto do meu trabalho. Eu me realizo, eu não gosto de EAD. Eu estou trabalhando EAD por causa das condições materiais e para me possibilitar um voo. Eu te disse que uma coisa que me motiva são os voos que eu faço. E como meu nome é resistência, quando a instituição não me possibilita o voo espontaneamente, eu crio as condições. Como o [REDACTED] que eu arrumei [REDACTED] a minha dissertação, porque a instituição que eu estava não me possibilitava. A Prefeitura de Fortaleza não me afastava 100%, então o que eu fiz? [REDACTED], porque o trabalhador ele tem os seus mecanismos de luta, seus mecanismos de resistência. Então se a UEG não me possibilita, por exemplo, não me transfere porque... na verdade eu nem estou lutando pela transferência nesse momento, mas não me remunera para eu fazer essa ... para eu viajar. Não me remunera, acabou com a minha liberação para o doutorado. O que foi que eu fiz? A minha resistência é o ensino EAD, a minha reação é o ensino EAD. Então, eu estou EAD, que eu não gosto de fazer, que eu não vejo a mesma aprendizagem presencial. Mas como a UEG não me possibilita as condições, aí eu crio os meus momentos de resistência. A minha EAD é resistência. A minha EAD não é preguiça, a minha EAD não é comodismo, eu não sou acomodado. A minha EAD representa a minha resistência às condições ruins de trabalho. Porque quando eu tiver condições melhores eu volto presencial, no outro dia.

Pesquisadora: Com certeza. E aí a relação com os pares?

Prof. C: É boa. Não tenho problemas. Pelo contrário, eu até queria que fosse mais próxima. Mas eu nunca tive essa relação muito próxima... Em [REDACTED] o Diretor proibia os colegas de se aproximarem da gente. Eu vou só lhe contar o que aconteceu.

Uma professora, a gente fez uma certa amizade meio que escondido, lá em [REDACTED] E aí ela foi chegou para mim e falou assim: “Érico, quanto você me cobra para orientar o meu trabalho de mestrado, o meu projeto de mestrado porque vou tentar mestrado na UEG? Eu falei assim, ‘olha eu não vou dizer para você que não porque isso requer tempo, e eu vou ter com você tantos momentos quanto você precisa para alinhar esse projeto’. Porque ela queria estudar gênero e não era uma coisa que eu tinha na mão. Aí eu disse: “Olha, vou te cobrar 200 reais.” Eu não cobro esse valor para ninguém porque requer muito tempo, são muitas reuniões. Mas é um trabalho profissional meu, que eu vou ter quantas reuniões você precisar. Aí ela aceitou. Aí ela vinha para minha sala. Ela era professora temporária lá. Ela ia para minha sala, sentava frente a frente e eu orientava. Peguei o projeto dela de cima abaixo: “Olha, você tem que ver isso, isso, isso e tal.” Aí correu no ouvido da Direção que eu estava orientando a moça. Quando ela

passou no mestrado, na semana seguinte ela foi demitida na UEG [REDACTED]. Por quê? Porque ela se aproximou de mim. E ela foi demitida, eu atribuo, por dois motivos: o Diretor não aceitou ela entrar em um mestrado de uma universidade pública, que ele nunca conseguiu. E porque ela fez amizade comigo. Às funcionárias da limpeza e a técnicas disseram para mim que ele tinha proibido elas de fazerem amizade comigo.

Pesquisadora: Meu Pai do Céu, coronelismo total!

Prof. C: Total, total. Total mesmo, você não sabe o que eu sofri por dois anos e meio. Então eu tinha um relacionamento muito por debaixo dos panos com algumas pessoas que se aproximaram. Eu fui muito atacado por professores para poderem agradar a ele, em grupo de *Whatsapp*. Porque aí quando você ataca o professor que é adversário, você se promove com o Diretor. O diretor vai e te dá uma coordenação. [REDACTED] funcionava assim. [REDACTED] é outra realidade, 90% por cento são efetivos. Nós temos um relacionamento bom, eu nunca tive desentendimento. Essa semana só eu recebi duas ligações de dois professores, porque eu implantei lá em [REDACTED] agora, que o artigo do fim de curso vai ter que ter uma revisão de literatura. Eu criei, criei não, lancei a ideia para o coletivo e o coletivo gostou. Mas aí eu tinha que explicar o que era essa revisão de literatura, porque a graduação não faz isso ainda. E aí eu dei para os alunos um curso de três dias. Eu a coordenadora, [REDACTED]. Aí os professores passaram a me solicitar: “professor me ajude aqui na revisão de literatura, porque estou fazendo um projeto”. Então eu acho que eu tenho um bom relacionamento porque eles estão me procurando, eu saí do doutorado agora e ainda está tudo fresquinho e tal. Então eu percebo que eu tenho um relacionamento em [REDACTED], com os pares, com a direção. Com todo mundo eu tenho um bom relacionamento. Com alunos eu não, para os alunos da EAD eu não dou meu *WhatsApp* porque se tornaria.... Tudo isso que eu falei foi para dizer que eu mantenho uma distância do pessoal da EAD, porque eu acho que eles quando conhecem a gente eles invadem um pouco, e eles também deixam as disciplinas para o fim e depois vem querer correr atrás. E aí eu digo, não. Não existe esse tal de correr atrás. Aí eu sou rígido, separo. Com o povo da graduação eu posso ser paizão e tal, com a graduação presencial. Porque tem aquele contato, você desenvolve uma amizade, desenvolve um relacionamento. Agora com os alunos da EAD, como você não desenvolveu essa afetividade (risos), eu sou mais rígido com prazos. Só isso, respondo tudo mas sou rígido com os prazos.

Pesquisadora: Agora na UEG, o que você pensa sobre a sua carreira na UEG? Ficou melhor? Está melhor que antes, não está melhor? Eu queria que você falasse sobre condições de trabalho, sobre remuneração, sobre titulação, essas coisas assim, que eu já sei, mas preciso que você fale.

Prof. C: Pois é. Eu acho que o ponto de conflito é eu ter terminado o doutorado e não estar ganhando como doutor. Eu acho que a UEG, apesar do povo fazer críticas às condições de trabalho, eu não considero a UEG uma universidade difícil de trabalhar. Eu considero difícil, e não estou falando de pandemia, porque eu acho que pandemia a UEG tratou bem. Ela fez o possível, eu acho que ela fez o possível pensando em não dar o prejuízo ao aluno. Eles não quiseram dar um prejuízo tão grande como fizeram algumas federais. Então a UEG ela tratou bem isso. Mas vamos esquecer a pandemia. A condição de trabalho que eu acho que a UEG não dá, é uma questão salarial. Uma questão de deslocamento, que é salarial. Porque se desse um incentivo ao deslocamento e hospedagem eu não teria do que reclamar. A questão é salarial, porque a gente está com o salário estagnado, não estamos com redução de salário nos últimos cinco anos. Eu nunca tive, eu só tive um reajuste de 6,85% e pronto. No resto, o meu salário é igual ao que entrei há cinco anos. Então para mim o grande problema é o salário. Eu acho que os campuses da UEG, em geral, são de uma infraestrutura boa. Não tenho críticas em relação a isso. Eu só penso que a questão, a condição salarial do docente é completamente inaceitável. É essa a questão: condição salarial. E quando eu estou falando em condição salarial, eu estou incluindo os reajustes, a reposição salarial, e estou incluindo essa realidade de... em [REDACTED] a gente tinha a casa do professor, cortaram. E sem falar que o professor não tem nenhum recurso de deslocamento.

“Ah, Prof. C, mas você fez o concurso para o interior e tal. Ela não tem obrigação se você foi morar em Goiânia”. Sim, de certa forma. Mas eu penso que se você não der uma, nenhuma espécie de compensação, de atrativo para o professor, ele vai procurar uma instituição que remunere melhor, não é verdade?! Quem vai ficar na UEG, Eneida, quem vai ficar? A pergunta é: quem vai ficar na UEG? Pois me perdoe, mas, ou é povo que tem RTIDP, e seu eu tivesse eu não sairia da UEG, porque o povo que ganha como doutor, com RTIDP, considerando a categoria no Brasil... Existe uma defasagem? sim, mas pequena. Ela está melhor até que as federais. É bom trabalhar em cima do: “Ah, esse professor reclama de tudo”. Eu não estou dizendo isso. Se eu tivesse RTIDP, ganhando como doutor eu não ia atrás da UNB e não ia atrás da UFG. Não iria. Então, é uma questão muito simples: é só nos dar os nossos direitos. Não estamos pedindo favor. Eu até sobreviveria sem o auxílio deslocamento com esse salário.

Pesquisadora: Sim. Porque se tivéssemos o salário melhorado a gente pagaria para se deslocar tranquilamente.

Prof. C: Eu pagaria de boa. Ganhando seis, cinco mil e pouco. Eu tenho sorte ainda, sorte que eu tenho quinze anos. Eu averbei o meu tempo de serviço no [REDACTED]. Eu tenho três quinquênios, senão eu tinha morrido de fome. (risos)

Pesquisadora: E não é algo que a gente pode duvidar mesmo não, porque a coisa está complicada.

Prof. C: Não, a minha esposa, ela é pedagoga da [REDACTED] em Goiânia. Por isso que a gente consegue sobreviver. (risos) Ela ganha melhor do que eu. Tu acredita? Ela como técnica, pedagoga, com o mestrado ganha melhor que eu.

Pesquisadora: Mas várias profissões estão ganhando melhor.

Prof. C: Os professores da educação básica estão ganhando melhor que a gente. A minha coordenadora é professora estadual da educação básica em [REDACTED]. Ela ganha melhor que a gente. Ela só tem vinte horas na UEG, porque o salário do Estado é melhor que o nosso.

Pesquisadora: Não, e agora o governador veio com essa proposta de reajuste, de aceitar as progressões e nosso não. E nós não. Eu falei: "Gente, por que nós ficamos excluídos de tudo?" Não pode.

Prof. C: Até quando a categoria vai aceitar isso? Até quando?

Pesquisadora: E o povo pasmado. Como assim gente? Mas é o que você falou Prof. C, a UEG não tem, os professores da UEG não têm senso de coletividade. Eles não têm essa perspectiva do coletivo. Mas não é só a UEG, muitos professores não têm. É uma das categorias mais individualistas, infelizmente.

Prof. C: Mas Eneida, eu vou ter a notícia que você pode até ficar triste. Mas eu só vi isso em Goiás, na minha vida. Lá no Ceará, os professores da estadual, rapaz, é cada leão. Eles são leões para brigarem por benefício. Eles não aceitam nenhum direito a menos. Qualquer coisa eles entram em uma greve interminável.

Pesquisadora: Mas Mato Grosso e Mato Grosso do Sul também é assim. Eu tenho colegas lá que falam que...

Prof. C: Mato Grosso, eu vim de lá Eneida. Eu tenho vários colegas que fazem doutorado e são da rede pública. Eu vou te contar uma realidade. Na escola que eu fiz o meu estágio, para pesquisa do doutorado os professores temporários entraram em greve. Todos, toda a escola. Uns 70% são temporários e 100% entraram em greve.

Pesquisadora: Então, eu estou falando que Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, eles são iguais ao Ceará que você está falando. Igual Goiás não.

Prof. C: Está certo. Eu pensei que tu ia me dizer... E no DF também, né. O pessoal do DF é briguento. Aqui no Goiás não tem a menor condição. Gente, nós precisamos...

Pesquisadora: Não tem condições, Goiás é difícil. A UEG, então Jesus amado! Então é isso. Érico tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Prof. C: Não. Nós falamos 1h e 30'. Sou tagarela demais (risos). Vai te dar um trabalho desgraçado tabular tudo isso.

Pesquisadora: Mas foi ótimo. Muito, muito bom mesmo. Adorei te conhecer um pouquinho mais, saber da sua trajetória. Saber que você realmente é de resistência foi muito bom. Muito bacana.

Prof. C: Minha plaquinha, minha plaquinha. (Tche)

Pesquisadora: Ai que linda!

Prof. C: Vou colocar aqui atrás. Comprei lá em Mato Grosso. Vou colocar aqui (parede).

Pesquisadora: Esse é o seu cantinho da aula então.

Prof. C: Eu ajeitei hoje porque vou voltar a ser aluno toda noite agora. Não sei nem como vou conciliar. Mas na verdade eu estava sentindo falta do cantinho aqui.

Pesquisadora: Então está bom. Eu desejo sucesso nessa sua empreitada de mudar da UEG para UFG, para UNB ou UNDF.

Prof. C: Eu prefiro a UFG.

Pesquisadora: É porque aí já está tranquilo. Porque vai que tem que mudar para Brasília. Porque a vida lá também não é fácil não, Prof. C.

Prof. C: Eu comprei uma casa em Goiânia. Eu comprei uma casa, então eu não quero sair daqui eu estou feliz aqui.

Pesquisadora: Então sucesso aí na sua [REDACTED], que você seja um excelente graduando e que tenha êxito aí. Que você seja um psicólogo de trabalho social ou talvez você entre na graduação ou mestrado como professor de psicologia. Quem sabe? Mas eu gostei muito de saber de sua garra, de estar sempre querendo alçar novos voos. Voos cada vez maiores. Isso é muito animador para a gente, sabia? Isso é exemplo. Você está trazendo várias coisas boas e eu achei isso assim, muito bacana, muito legal.

Prof. C: Porque eu não sou de ficar só reclamando. Se o lugar não está dando, não querem trabalhar, não querem o coletivo, eu procuro outro lugar.

Pesquisadora: Mas enquanto estivermos naquele local façamos bem o nosso trabalho e conscientizamos os nossos alunos. Porque eu também já sofri muita perseguição em outras unidades que eu trabalhava e isso não é brincadeira não. Mas a gente que é do lado oposto, sempre sofre perseguição, não tem jeito. Mas aí é isso que você falou, fazer tudo certinho para não ter como ficar...

Prof. C: Só complementando. Tu sabe que a gente tem uma resistência inclusive, dos alunos e das alunas. Por exemplo: eu trabalho, não sou feminista porque dizem que feminista é mulher. Mas eu sou a favor da pauta feminista, sou a favor da pauta LGBTQIA+ , sou a favor de todas essas ideias progressistas. Mas a gente percebe que as mulheres em Goiás, quando você fala em feminismo, parece que está falando mal delas. Então as alunas são muito conservadoras. E quando você fala de feminismo elas pensam que estamos pregando uma pauta contra elas. É difícil, é desafiador.

Pesquisadora: Não, você vê [REDACTED]. [REDACTED] e você fala algumas coisas e pensa: “Gente esse povo não vive em uma cidade que é [REDACTED]. Eu me recuso a acreditar, porque é muito... Olha, eu tenho [REDACTED] [REDACTED]. E aí você já viu, o embate... Tenho que tomar cuidado com o que eu falo, nessas aulas on-line principalmente. Eu tenho que tomar cuidado com o que eu falo. Eu pus um seminário sobre Paulo Freire e assim, eu tive que andar pisando em ovos.

Prof. C: Elas bateram no Paulo Freire?

Pesquisadora: Algumas falaram que não era aquilo que elas pensavam. Ah, a gente mudou um pouquinho nossa concepção porque a gente achava que era outra coisa. Mas sabe o que é? É porque tem a mentalidade formada. Aquela viseira ideológica.

Prof. C: Sim, ideologizada.

Pesquisadora: Quando estuda vê que não é aquilo. Ah, eu achava que era outra coisa. Então vocês estão vendo, a gente precisa estudar. Porque quando eu propus o seminário, meu Deus! O que é isso professora? E eu falava: ‘Olha, o Paulo Freire fala das ideias sobre gênero, sobre raça. Mas eu fui, quase apanhei. Eu falei: calma gente, vamos fazer o seguinte. Vocês leem os textos, leem as obras que eu estou sugerindo e aí vocês vão trazer aquilo que vocês acharem certo. Traz a parte teórica e depois vocês vão trazer a visão de vocês sobre o que leram.

Prof. C: Então Luziânia é pior que Jussara. Por que, você sabe onde foi que eu percebi o embate? Eu trabalho com... eu só trabalho com coisa boa. Aí eu trabalho com aquela do currículo: Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes que são clássicos do currículo. São estudiosas da UFRJ, escreveram vários livros. E eu trago muita coisa delas. E elas destroem a BNCC. Aí as minhas alunas falam: “Valha professor, eu defendia a BNCC. Eu fiz o curso da BNCC e os próprios professores de [REDACTED] defendem a BNCC”. Eu disse: Então, queridas, os nossos colegas que defendem a BNCC precisam ter um olhar crítico. Porque as grandes pensadoras do currículo no Brasil são contra a BNCC. E aí eu explico as razões.

Eu gosto muito de Freitas que fala da BNCC, quando ele diz assim: “A BNCC em si, ela não significa muita coisa. Até mesmo porque ela já é alinhada com a pedagogia dos resultados, com essas pedagogias produtivistas. Então, ela sozinha não significa grande coisa, porque ela tem base nesses pensamentos neoliberais e tal. O problema é que ela normatiza o currículo. Então, ela põe uma amarra no professor e, ao mesmo tempo, ela diz o que tem que ser ensinado”. Mas ela em si, pelos resultados, ela já estava plenamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e está na política. Ela cria uma pedagogia de resultados. Como tem que avaliar o final, já colocou amarras naquele currículo. Então, ela é só uma normatização do que já era real. Então, Freitas tem um texto muito esclarecedor. Eu consigo mostrar para elas e muitas pessoas... a gente consegue com muito jeito. Mas, eu não encontrei um embate com Paulo Freire. Embate zero, porque elas consideram Paulo Freire um deus. As de [REDACTED] consideram Paulo Freire inquestionável. Eu não tive isso. Eu tive com a BNCC, só. Mas demos um jeito.

Pesquisadora: Com Paulo Freire eu tive por causa das [REDACTED]. E o [REDACTED] tá. ?

Prof. C: Eu vou me matar agora, porque estou com vergonha. [REDACTED]?

Pesquisadora: Ele é. É [REDACTED] e fez campanha [REDACTED] em sala de aula.

Prof. C: Hora da fofoca: como é o nome dele?

Pesquisadora: [REDACTED]

Prof. C: Ainda bem que nunca ouvi falar.

Pesquisadora: Ele entrou na UEG no [REDACTED]. Foi quando você entrou também, né?

Prof. C: Eu entrei em [REDACTED]. E ele é [REDACTED]? Gente, como ele foi escolhido para [REDACTED]?

Pesquisadora: Porque ninguém quis pegar. Ninguém recebe para isso então ninguém quis pegar.

Prof. C: Eu também não queria não, por amor eu não faço não. Por amor só pelos meus filhos.

Pesquisadora: Obrigada.

APÊNDICE G – Narrativa do Profa. D

Profa. D: Pontuar e entender a sua proposta, tá? Mas não tem nada pré-estabelecido não.

Pesquisadora: Bom, então Profa. D

Profa. D: Boa tarde

Pesquisadora: Boa tarde, agradeço imensamente a sua disposição, participar tanto a resposta ao questionário, por ter respondido ao questionário, quanto a sua disponibilidade para entrevista, eu sei que a agenda é bastante apertada né.

Profa. D: É um pouco, ainda mais em trabalho remoto que a gente fica combinando as atividades domésticas, as atividades pessoais com a docência.

Pesquisadora: Acaba que a gente trabalha bem mais né. Então tá, o nosso trabalho é, versa sobre o ciclo de vida profissional dos docentes do curso de pedagogia da UEG pra gente investigar sobre esse ciclo de vida profissional, como é que ele constitui né, considerando aí as trajetórias da carreira né, a constituição desse ser docente na universidade então pra isso.

Profa. D: Deixa eu te fazer uma pergunta, eu li o seu trabalho quando você me enviou a solicitação pra responder ao questionário, mas eu não me lembro, você é docente da UEG?

Pesquisadora: Sou, eu sou docente da UEG, sou lotada em Luziânia.

Profa. D: Em Luziânia? Trabalhei alguns anos em Luziânia

Pesquisadora: Ah, é mesmo?

Profa. D: Foi aí que eu comecei quando eu fui aprovada no concurso da UEG.

Pesquisadora: Ah tah, que legal, eu não sabia, pois é, eu estou lá desde 2011, tô lotada lá, eu moro em Brasília e trabalho lá.

Profa. D: Eu fiquei lá de 2004 a 2007.

Pesquisadora: Ah, eu também sou do concurso de 2004, eu entrei e fui pra Iporá, eu fui lotada lá.

Profa. D: Nossa! Então nós fazíamos esse trajeto.

Pesquisadora: E de Iporá eu voltei pra Silvânia, que é onde eu morava, fiquei lá alguns anos e aí depois eu vim pra Brasília quando eu conheci meu esposo, então eu moro aqui na Samambaia e trabalho na UEG de Luziânia e tô fazendo o doutorado na UNB com a professora Kátia Curado como minha orientadora.

Profa. D: Ah, a Katia é nossa ex-colega de trabalho, trabalhava inclusive em ██████████

Pesquisadora: É, ela trabalhou também em [REDACTED], né?

Profa. D: Trabalhou em [REDACTED] também onde eu atuo.

Pesquisadora: Legal! A gente sempre se encontrando em uma hora ou outra, né? na nossa vida profissional, mas enfim, é Profa. D quais marcas e elementos, aliás, perdão, sobre essas marcas e elementos

Profa. D: Tinha uma questão anterior à essa.

Pesquisadora: Está me ouvindo?

Profa. D: Estou! Tinha uma questão anterior à essa.

Pesquisadora: Sim, com relação a essas marcas e elementos é, eu queria que você falasse um pouquinho sobre a sua trajetória profissional.

Profa. D: Ah, você aglutinou.

Pesquisadora: Pode responder a primeira mesmo, é sobre a sua trajetória profissional e depois a gente vai mais especificamente, só pra eu entender como você se constituiu docente, como é que você começou.

Profa. D: É, então.

Pesquisadora: Pode ser antes da UEG, pode ser a partir do seu ingresso na UEG, da forma que você preferir falar.

Profa. D: Não, não tem como falar da minha trajetória profissional só a partir da UEG, é, então Maria Eneida, eu comecei de uma forma nada ortodoxa, eu fui bolsista de iniciação científica no curso de pedagogia na UFG né, e durante esse período as professoras falavam que o curso de iniciação científica era pra formar futuros professores universitários, era um momento recente de implantação do PIBID, enfim, não lembro mais a sigla, mas acho que é PIBID sim, é não é PIBID não é?

Pesquisadora: PIBID de iniciação científica.

Profa. D: É, PIBIC, por isso que eu tô aqui, PIBID é da docência. E aí eu fui dois anos é, participante do programa e entrei na universidade um pouco pê, com idade um pouquinho avançada em relação aos colegas, entrei já com 26 anos, já tinha dois filhos então era difícil conciliar as duas coisas, mas eu consegui e não tinha pretensão nenhuma, não achava que iria atuar no ensino superior de Pedagogia eu estava lecionando, eu lecionava e era coordenadora numa escola de ensino, é no Centro de Ensino Supletivo próximo a minha casa e, por acaso, eu fui à tarde na universidade eu já tinha me formado, quando eu formei eu já tinha terminado o curso e encontrei a mesma professora que me convidou, me incentivou até a fazer a seleção pro PIBIC, embora não fosse ela a orientadora é, ela eu levo muito adiante o que ela falava, primeiro você passa e depois você pensa, não importa o que seja então é, funcionou assim com a bolsa

de iniciação científica e no horário de lanche ela divulgou: Olha, hoje é o último dia de inscrição de professor substituto em Sociologia da Educação no curso de Pedagogia e obviamente eu nem sabia que estava tendo seleção de professor substituto porque agora eles passaram a usar o mesmo nome da Católica, professor convidado e a minha amiga me incentivou: Faz a inscrição! Né, aí eu corri em casa, peguei a documentação, entreguei o currículo, fiz a inscrição, não queria fazer de jeito algum porque eu só tinha Pedagogia, eu tava no primeiro ano da especialização, mas como na ocasião não exigia nem especialização e eu concorri com a professora, uma já professora que era mestre em educação e fui aprovada e eu comecei a lecionar eu não tinha ainda mestrado, eu tinha um ano só de especialização e tinha acabado de passar no concurso por isso que eu falei que não dá pra falar da UEG antes porque eu tinha acabado de passar no concurso da secretaria municipal de educação, então eu comecei a lecionar na base, né? daí a educação do ensino fundamental com criança de sete anos do ciclo um né, primeiro ano do ciclo um, é, e já trabalhando no primeiro ano com Sociologia Geral no curso de Pedagogia da UFG e isso abriu algumas portas, por exemplo abriram algumas pretensões porque eu nunca fui pretensiosa não, mas essa amiga sempre tava, essa amiga, essa professora sempre tava na minha trajetória é, quando teve concurso pro mestrado, seleção pro mestrado, eu fiz inscrição no último dia, eu fiz o projeto em dois dias, fiz a inscrição no último dia, eu ficava o dia inteiro na faculdade de educação, assim a tarde inteira e tive que fazer minha inscrição pelo correio faltando dez minutos pra encerrar o prazo, que eram 22 horas, foi aquela coisas assim de última hora e fui aprovada, né? e aí eu continuei trabalhando no ensino fundamental é, meu orientador era chefe do departamento de Sociologia não renovou meu contrato com a UFG porque disse que eu tinha que ter disponibilidade pra estudar, mas como eu não tinha condições objetivas pra bancar um mestrado e ainda tinha que fazer pesquisa de campo na cidade de Goiás em assentamentos rurais, aí eu fui pra uma instituição particular, que é a Alfa, aí fique na Alfa durante 4 anos, nesse ínterim, é, eu passei no concurso da UFG, da UEG, né, em 2004, eu ainda estava na Alfa, estava na prefeitura e comecei na UEG em Luziânia e eu achava muito difícil, tomei posse no último dia de tomar posse, à tarde, pra você ver o quanto as coisas pra mim acontecem muito de última hora, eu não iria tomar posse eu não achava que a UEG fosse interessante pra mim no momento, mas a coordenadora do curso de Luziânia entrou em contato comigo e me pediu pra que tomasse posse porque ela já tinha a turma tinha passado dois professores e eu seria a única efetiva da Instituição do contrário, não teria professores efetivos, aí eu tomei posse, fiquei três anos em Luziânia, aí pedi licença na Prefeitura porque não dava pra conciliar o horário, continuei na Alfa mais um ano e meio e três anos na UEG de Luziânia, depois eu fui pra [REDACTED], fiquei três anos e meio, depois eu fui pra [REDACTED] onde estou desde 2010 é, início de 2011 até hoje e também é, tive um afastamento recentemente em 2015 pro doutorado né, eu fiz a especialização, graduação, especialização, mestrado e doutorado na UFG.

Pesquisadora: Bacana, uma carreira constituída numa instituição só né? Interessante!

Profa. D: É, e fiquei contando que eu voltei pra prefeitura depois de que saí de Luziânia, eu fiquei na prefeitura 15 anos, então, eu ficava com as crianças iniciando o ensino fundamental e com as alunas no curso de Pedagogia.

Pesquisadora: É uma professora que sabe bem do que estava falando, né?

Profa. D: Eu achava ótimo quando eles falavam que a teoria na prática é muito diferente né, porque é muito fácil falar de teorias bonitas, quando tá numa sala cheia de alunos pequenos de até 8 anos, 9 ainda não foram alfabetizados que então era difícil, pra mim era muito fácil responder porque eu estava exatamente nesse lugar, então meu lugar de fala era exatamente onde eu estava no chão da sala de aula.

Pesquisadora: Bacana, eu acho que é uma experiência que faz a diferença, toda diferença na formação dos alunos né? Eu penso isso, eu tô fazendo Pedagogia, concomitante ao doutorado, por isso porque eu trabalho com o curso de Pedagogia há dez anos e assim, eu sinto falta dessa base de chão de sala de aula sabe?

Profa. D: A sua formação inicial qual é?

Pesquisadora: Letras!

Profa. D: Ah tah !

Pesquisadora: É letras, mas eu sempre senti essa falta, tanto é que eu quis ir pro doutorado na educação, mas não é a mesma coisa né, eu tô na pedagogia, tô fazendo estágio também então assim, uma loucura, mas.

Profa. D: Você tem uma excelente orientadora, então não vai ser muito difícil.

Pesquisadora: Ela é excelente mesmo. Então, Profa. D, que marcas ou fatos que você considera importantes que te fizeram ver a sua vida profissional de uma forma diferente?

Profa. D: Eu acho que são essas que eu te contei agora pouco sabe, me marcaram bastante, a experiência no ensino fundamental concomitante com a atuação na formação de futuras professoras pra o ensino fundamental ah, o fato de lecionar em instituição pública por opção, a opção pela instituição pública, a educação pública mas é, ter trabalhado também em instituições privadas, porque além da Alfa, eu trabalhei também na Unifam então isso me fazia ter uma leitura mais ampliada sabe, ampliava um pouco mais é o que eu chamo é uma formação meio caleidoscópica, eu via múltiplas visões da educação, isso me ajudava a pensar.

Pesquisadora: Isso, realmente! É, como você descreve ser docente na educação superior? Considerando a educação pública né, a educação superior pública constituída aí pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão? Como você descreve esse ser docente?

Profa. D: Olha, eu já fui mais feliz, é, na instituição pública, eu já fui mais feliz porque quando eu entrei na UEG, nós tínhamos um plano de carreira é, totalmente distinto do que temos agora, então nós tínhamos tempo pra pensar mais as questões, os objetos de pesquisa, eu gosto muito, Maria Eneida, de atuar na extensão, eu tenho assim escrito né, na minha formação, são escritas em mim é a minha formação, as questões culturais, então eu sempre fui muito ligada nas questões culturais e eu gosto muito da extensão, eu acho que a extensão, ela aproxima a instituição é, da comunidade, ela aproxima até a nossa relação com os nossos alunos o que às vezes não é possível em sala de aula durante a extensão é, nós temos uma cumplicidade é, uma espontaneidade maior nas nossas relações então eu gosto bastante. Inclusive é, eu tenho

predileção pela extensão em relação à pesquisa, eu faço pesquisa obviamente por que é uma tríade né, eu não posso abrir mão, eu preciso é contribuir com a produção do conhecimento, eu preciso aprender enquanto eu faço esse processo, mas eu gosto muito da socialização que a extensão favorece e a questão do ensino pra mim é também muito cara, eu acredito muito numa educação dialógica e eu, as minhas aulas precisam muito da participação dos alunos, eu não consigo ficar sem essa troca, sabe? Isso pra mim é muito importante, eu não consigo, eu não consigo interpretar é, o ensino sem aprendizagem, então enquanto eu ensino, eu também aprendo. É isso, eu tenho ojeriza daquela frase assim: Quando mandar seu filho pra, não, que a escola é responsável pela instrução, à família cabe a educação, quem escreveu essa frase não sabe o que é educação.

Pesquisadora: É, não foi muito feliz não, também concordo.

Profa. D: Não foi.

Pesquisadora: Realmente. E como você se sente nesse momento da sua vida profissional?

Profa. D: É, insegura, insegura não só pela minha vida profissional, mas as turbulências que o país vem enfrentando em todos os aspectos né, a UEG não sei se é nesse momento que eu falo, mas a UEG tá passando por uma reestruturação que iniciou com o governo anterior, com o governador Marconi Perillo e ela foi mais acirrada né, e acabou sendo mais, eu vou usar um termo, eu vou usar um certo eufemismo, ela foi um pouquinho aguçada pelo governo atual né, do Ronaldo Caiado e nossa unidade por exemplo, correu o risco de fechamento dos cursos pra transferir os cursos pra Goiânia e isso ignorando a necessidade, ignorando o projeto da UEG, que é de interiorização, ignorando as necessidades do nosso corpo discente e mais: transferiu a responsabilidade dessa medida aos professores de [REDACTED] cuja a maioria mora em Goiânia, então nós só ficamos sabendo dessa movimentação por acaso e a justificativa é que nós estávamos pedindo pra transferir os cursos pra cá. Nós temos em [REDACTED]: Pedagogia, letras, durante muitos anos foram só esses dois cursos, há [REDACTED] começou o curso de [REDACTED] e há um ano e meio um curso de mestrado né, e então a maioria dos professores são mesmo, de fato, são de Goiânia, mas nós não tínhamos feito essa solicitação e aí numa reunião estávamos decidindo se fazíamos, alguns professores sugeriram moção de repúdio e sugerimos uma moção de apoio à instituição, apoio à UEG [REDACTED] que foi, é bem recebida pelos colegas e cada professor escolhia porque continuar em [REDACTED] porque mesmo morando em Goiânia, nós optamos por continuar em [REDACTED] e nós nos justificamos com essas questões, projetos de interiorização, o respeito à quantidade de alunos que tínhamos, a relevância de um curso de mestrado no interior e embora fosse muito próximo a grande Goiânia né, mas o de Anápolis também já é, então não se justificava transferir porque eu penso que duas questões foram fundamentais pra essa transferência, termos o curso de mestrado e termos o curso de Psicologia, o curso de Psicologia estava sendo é, objeto de interesse da UEG de Anápolis né, do campus metropolitano de Anápolis e o curso de mestrado ficaria em Goiânia e os nossos alunos em tempo de, em tempos de aulas remotas tudo bem, a gente pode ficar em qualquer lugar, mas no retornos às aulas presenciais, com ficaram nossos alunos? Pra trabalhadores né, só tem a noite porque a gente atende basicamente pessoas trabalhadoras, não temos a disponibilidade que a UFG tem por exemplo de curso no matutino e noturno, então nossos alunos ficariam

desamparados e o curso de Pedagogia e de Letras, passaria a ser minado porque aqui em Goiânia tem oferta muito grande desses cursos, tanto nas instituições públicas como IF, como a UFG, como instituições privadas aí desde a PUC às faculdades isoladas.

Pesquisadora: É, você chegou a desenvolver atividades, é, de ensino, pesquisa e extensão assim de forma concomitante? E trabalhando com alunos de iniciação científica assim

Profa. D: Não, não cheguei a fazer projeto, só em [REDACTED], em Luziânia que eu tive dois alunos, um desistiu do percurso, eu consegui uma bolsa pra uma aluna de iniciação científica e ela não quis porque ela achou o valor é, muito pequeno em relação ao emprego que ela conseguiu e aí eu perdi a bolsa e tive dois alunos voluntários né do PIVIT, não, como é que é? PIBIF, sei lá, esqueci o nome, é, voluntários aí eles é, um desistiu, e só um foi até o término com relação à pesquisa, com relação à extensão eu tive muito, né, eu fui coordenadora de extensão na UEG de Inhumas por três anos, é, eu tô, peraí, eu tô dispersa, eu te disse que fui coordenadora da extensão, tá certo? É isso mesmo, coordenadora setorial de extensão setorial durante três ou quatro anos, então isso é, aí essas atividades concomitantes ao ensino né. Aí tanto como gestora, com eu tínhamos projetos iniciação científica, de... não! De ensino e pesquisa, depois ensino e extensão, agora os três ao mesmo tempo, não.

Pesquisadora: Tá, nesse momento da sua vida profissional, você apontaria como (...) carro de som

Profa. D: Maria Eneida, tá passando o carro aqui. Maria Eneida, eu penso que são esses momentos mesmo que eu já fiz um relato inicial pra você né, essa relação com a formação ainda na formação inicial, a minha aproximação com a pesquisa por meio do PIBIC por dois anos fazendo iniciação científica, depois lecionei, coordenar o centro de estudo supletivo, eu era coordenadora dos três períodos e lecionava também, foi um diferencial porque eu nunca atuado com jovens e adultos e logo em seguida comecei a trabalhar com crianças né, minha aprovação na secretaria municipal e assim, eu disse que não trabalhei com ensino e pesquisa ao mesmo tempo na UEG, mas eu fiz o mestrado, não, quando eu fiz o mestrado, eu lecionava no ensino superior, mas não era na UEG, era numa instituição privada, mas eu terminei o mestrado, a minha aprovação na UEG, e depois a aprovação no doutorado e o percurso que eu já, né, não vou repetir aqui, senão eu fico tomando o seu tempo.

Pesquisadora: Tá, nós partimos pro nosso estudo, a gente parte de um autor é, francês, chamado Huberman e ele fez esse estudo do ciclo de vida profissional

Profa. D: Ah, eu vi aqui.

Pesquisadora: E ele era, professores que aqui pra nós, é o ensino médio, então ele elencou dentro de um lapso de anos na carreira, ele estabeleceu essas fases né, ou temas da carreira e independente da questão de anos de carreira hoje, você poderia dizer que você está em algumas dessas fases?

Profa. D: Sempre! Diversificação e ativismo, eu acho que quem está na educação é, não consegue sair dessa fase, eu iniciei assim, eu me vejo assim, e eu não consigo me ver nessa fase de serenidade e distanciamento afetivo e nem desinvestimento seja ele sereno, seja ele amargo

desde o início, não consigo ver também pelas políticas públicas no nosso país pelo menos as pessoas que eu conheço não se consideram nessa fase de estabilização, porque estamos sempre passando por mudanças e na maioria das vezes são mudanças que representam o retrocesso, por isso a importância do ativismo, não é a diversificação porque a gente não pode deixar especular a realidade, de interrogar a realidade.

Pesquisadora: Sim, com certeza! Se for assim, não somos professores né? E em qual momento, qual momento da sua vida profissional Profa. D, você descreve que foi crucial pra que você, apesar de você já ter falado né, mas pontualmente esse momento da sua vida fez com que você se tornasse uma professora universitária?

Profa. D: Olha, eu penso, se for pensar em eventos, foi a aprovação na seleção pra professora no curso de Pedagogia da UFG né, mas se for pensar pelo que as pessoas falavam pra mim, eu acho que desde que eu entrei no curso de Pedagogia, minhas professoras falavam que não conseguiam me ver como professora de criança, porque pelas discussões, pelos temas que me interessavam mais né, elas me viam sempre como professora do ensino superior. Isso pra mim é muito gratificante. Mas se for por marco, a aprovação na seleção pra professora porque na UFG foi um ano a disciplina, durava um ano e não um semestre, foi um ano lecionando Sociologia Geral e da Educação.

Pesquisadora: Ok, e que tornou mais fácil a sua vida profissional e por quê?

Profa. D: Ah, bem, eu penso, aí eu vou reiterar, foi a própria formação que eu tive, é, a formação que eu tive no curso de Pedagogia da UFG, ela não tem correspondentes com as formações atuais é, na UFG todas as disciplinas é, todo o período letivo era anual, então a gente não tinha disciplinas semestrais, não havia quebras né, porque você começa e eu fiz parte da discussão como aluna na época da reestruturação da matriz do curso da UFG, quando implantaram a semestralidade, eu fui contra porque eu considero que a gente leva um período nos aproximando, nos aproximando dos alunos, nos conhecendo e apresentando a disciplina, aí depois nós temos um período que eu considero breve pra desenvolver o que tá proposto para a disciplina e quando o curso começa, quando a disciplina começa na minha perspectiva alcançar um nível de maior engajamento, de maior profundidade, já estamos no momento de encerrar a disciplina, então pra mim isso cria quebras, a semestralidade ela deixa também na minha compreensão em relação à formação que eu tive, ela deixa a formação superficial porque conforme o professor Iudel da UFG, professor emérito da UFG, na época era um, representava uma das correntes da não semestralidade é, a princípio quando eu entrei no curso, no primeiro ano, eu era a favor de que a gente deveria conhecer sim várias possibilidades e potencialidades do curso então o curso deveria é, nos oferecer uma diversificação maior, à medida que eu for é, do primeiro pro segundo ano, depois para o terceiro, e as discussões sobre os autores, as relevantes, sobretudo quando eu comecei, eu gostava muito de Sociologia né, e aliás, eu sempre gostei muito dos fundamentos da educação né, e aí na medida em que eu aprofundava isso em Filosofia, que é a área de formação e atuação do professor Iudel, eu fui entendendo que quando a gente quer oferecer um pouco de tudo a gente oferece muito de quase nada, então eu concordei com ele, que o curso deveria ter um ano de duração sim e quem se interessasse por é, por questões mais específicas, é pra isso que existe as especializações e se você me perguntar se eu

ainda tenho esse pensamento, tenho! Eu penso que quando eu entrei na UEG também, os cursos eram, as disciplinas eram anuais e aí eu penso que os alunos se apropriavam de mais momentos de aprendizagem, em momentos mais fecundos, nós tínhamos como organizar melhor e distribuir melhor os conteúdos das disciplinas, os conteúdos programáticos, nós poderíamos ampliar as discussões, não precisaríamos ficar muito focados só naqueles aspectos já propostos pela ementa, então a perspectiva de educação interdisciplinar ou transdisciplinar como muita gente defende elas, na minha perspectiva ela ganha muito quando o curso tem as disciplinas é, o período letivo anual porque dá essa possibilidade de você ampliar, de você, de você passear mais nas diferenças, nas diferentes disciplinas, nas diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem junto com os alunos, quando semestral, aparentemente é mais interdisciplinar, mas pra mim é só aparentemente, só na superfície porque em profundidade é, fica mais superficial eu com aluna eu pensava assim, como professora eu ainda mantenho essa visão de que a fragmentação ela não favoreceu tanto a formação dos alunos, eles me perguntam como que eu sei de determinados assuntos que eu não estudei, que não eram disciplinas do meu curso de pedagogia, esses assuntos, não eram transformados em disciplinas, mas eles estavam presentes em todas as disciplinas, bastava a gente querer ver né, então isso aí ia muito ao encontro da curiosidade que tínhamos, quem tinha mais curiosidade, se apropriava desses assuntos mesmo sem nenhuma disciplina específica.

Pesquisadora: É, eu percebo uma grande falta de curiosidade dos alunos de hoje, e não são alunos de uma turma específica, a maioria com as quais eu trabalho são assim, infelizmente.

Profa. D: Mas isso aí, Maria Eneida, a gente percebe também, com alunos por exemplo de doutorado, nós vamos pra sala de doutorado, nós lemos os textos, mas grande parte dos alunos é, vão pra ouvir palestras dos professores, então não é uma relação de dialógica, é uma relação que eu acho que diminui as perspectivas de interdisciplinaridade, de valorização do currículo que a gente tem, da nossa formação porque a gente já é professor universitário e a gente senta na cadeira e muitos querem nos fazer crer que somos tal como, sentou na cadeira de aluno, é aluno é, enfim, vai agir com menos curiosidade, vai agir só de acordo com a condução do professor e não vai extrapolar muito o que o professor está pedindo porque tem muitas atividades e já tem durante um certo tempo a gente está de licença, então a gente já tem muito o que fazer na universidade, pra que a gente ficar ampliando mais que o professor pediu? Né, se pediu pra ler tal texto, discutir tal texto, então é só tal texto né, e assim, eu penso assim, que a gente vê essa ausência de curiosidade no humano da atualidade, quanto mais informação a gente tem, parece que o conhecimento está esvaindo, é como se a gente pegasse um punhado de areia nas mãos e deixasse os dedos entreabertos e a areia vai escorrendo, daqui a pouco a gente olha, só ficou o sinal de que a gente teve aquele contato.

Pesquisadora: É, é o que o Bauman fala de modernidade líquida né, e realmente é isso mesmo, tem muito disso e em muitos de nós.

Profa. D: Sim! É (*inaudível*) também é, tive curiosidade de saber porque ele diz que, que ele nos informa sobre modernidade líquida e aí eu fui fazendo uma incursão histórica e vi que esse termo já estava presente bem antes dele, Marx disse que tudo que é sólido se desmancha no ar, então eu fui ver a relação entre Bauman e Marx e vi que durante, ele leu muito e ele tinha uma

identificação uma identificação muito grande com Marx, mas parece que falar de Marx hoje é como você se declarar Marxista e não é verdade, eu fiz pesquisa, eu sou professora de Sociologia da Educação, agora não estou sendo né, mas fui a maior parte do tempo, é, minha formação no mestrado e no doutorado ela tem um viés sociológico, meu orientador era sociólogo, aliás, ele é antropólogo, mas era professor de sociologia no entanto embora tenha lido bastante Marx e outros sociólogos, os meus referenciais principais não eram Marx, era Weber porque eu falo sobre cultura, então era muito de Weber, muito de Bourdieu né, e aí dei uma entrada nas discussões do Bauman e de outros autores contemporâneos.

Pesquisadora: Certo! E hoje, como você define nesse momento da sua vida profissional, como é que você se define como professora?

Profa. D: Olha, eu me defino como uma professora que procura estar aprendendo, me incomoda muito não aprender, e eu preciso aprender, lendo o que os alunos leem, por exemplo eu não recomendo referenciais que a gente usa classificar como autoajuda, mas eu comecei a ler uns livros de autoajuda pra entender porque meus alunos gostam tanto de autoajuda sendo que os filósofos já discutiram muito daquilo que estão nos livros de autoajuda né, então era melhor conhecer um pouco mais dos filósofos pra poder estimular a discussão porque pra mim, eu uso uma frase que eu tive que mudar o termo porque originalmente, é, me desculpe mas eu não lembro quem é o autor é: Eu penso que é Tussa, mas eu não tenho certeza é, ele usa o termo desgraça, mas quando eu falava desgraça aí os alunos faltavam fazer o nome do Pai. A desgraça da educação são as certezas. Então a educação ela só acontece motivada por problematizações, por dúvidas, então eu me considero assim, uma pessoa que fica inquieta com as certezas, sabe? Do tipo certeza, o professor é acomodado, os pais dos alunos da escola pública não se importam com a educação dos seus filhos, não vão às reuniões, não se interessam pelo o que a escola solicita, os alunos é, as crianças agora são muito mal educadas, aí se a gente pensar que não existe pessoas, nessa, sem educação a gente lembra do Brandão, foi meu professor inclusive... Carlos Rodrigues Brandão, não existe pessoa sem educação, não existe pessoa sem cultura, então ele foi um bichinho carpinteiro que me incomodava né, quando eu vi a primeira vez, não existe pessoa sem educação, não existe ser humano sem cultura, eu achei o máximo e aí eu comecei a pensar nisso, então eu sou essa professora.

Pesquisadora: Legal! E o que te faz continuar na profissão?

Profa. D: A utopia! A utopia na perspectiva do Birra quando ele é mencionado pelo Galeano né, você deve conhecer essa frase, eu não estou querendo dar aula pra você, mas eu preciso me expressar, é o que eu falo pros meus alunos porque continuar na educação, aí é porque talvez você, eu tenho quase certeza que você conhece esse evento que o Eduardo Galeano estava com o Birra, eu esqueci qual o pré nome dele, é um cineasta, estavam em uma entrevista e uma pessoa perguntou pro Birra né, o que era utopia, porque eles falavam tanto que eram movidos por utopia de uma sociedade melhor, aí perguntaram pra ele: O que é utopia? Eu era acostumada a responder no sentido de utopia na perspectiva da etimologia da palavra e aí, ele diz aquela famosa frase que muita gente acredita que é do Galeano: A utopia é como o horizonte, está sempre à minha frente, se eu caminho dois passos, ela se afasta dois passos, se eu ando depressa

ela se afasta depressa, se eu corro, ela corre, então pra que serve a utopia? Pra isso, pra continuar caminhando, então eu sou professora que acredita que é preciso continuar caminhando.

Pesquisadora: Bacana! Como é que você descreve a sua relação com os pares, a gestão e os alunos na UEG?

Profa. D: É, então, eu tenho que falar da UEG de [REDACTED], que é onde eu estou a mais tempo né, porque eu tenho que falar do meu lugar, do meu campus que virou unidade, embora o termo unidade seja muito bem representativo né, de união, que eu acho que expressa essa relação que você me pergunta, a gente tem uma união interessante né, não temos, é lógico que cada qual tem as suas pretensões profissionais mas não há uma disputa explícita motivada por vaidades então é uma relação com os colegas de respeito, com a gestão também, até o momento a gente, eu não tive problema com a gestão é, nem dessa unidade, nem de outra, mas nessa que estou a mais tempo, passaram, nós tivemos duas gestoras só, uma está há oito anos, mas não tive problemas porque a gente procura fortalecer um pouco as questões coletivas que podem nos fortalecer um pouquinho mediante os reveses né. Com os alunos, é, até hoje não me chegou nada que me tirasse muito o meu sossego né?; as questões com os alunos são em tese, são tranquilas porque eu digo em tese? Eu já fui aluna, você já foi... Falar, se não falar mal de professor, não é aluno né? Nada é tão comum do que falar, criticar o texto, a exigência, o prazo, enfim, né, mas no relacionamento que a gente tem cotidianamente, é um relacionamento é, de eu não vou dizer cordialidade porque depois de ler Um homem cordial, a gente sabe que cordial é ser né, é, passional, mas é de respeito em que predomina a atos gentis, atos de compreensão, de parte a parte, principalmente nesse momento agora de pandemia eu tenho procurado é ser, oferecer suporte, mesmo quando eu não tenho muito pra mim no momento da aula eu procuro oferecer suporte, é, ciclo social pros alunos, tá desempregado? Não mas vai arrumar alguma coisa, a gente tem feito, nós fizemos algumas vezes até mesmo arrecadação, é, vaquinhas pra ajudar os alunos comprar cestas básicas é então é essa relação que a gente procura fazer, prevalecer na unidade de [REDACTED].

Pesquisadora: Que bom! E o que é que você pensa da carreira na UEG?

Profa. D: Olha, carreira na UEG depois que passou o primeiro mandato do Marconi, ela está sempre sob ameaça né? A cada momento a gente ouve uma notícia que nos causa dissabor né, é, suspensão de gratificações né, cortes de gratificações é, licença prêmio eu até não me importo não porque eu nesse ponto sou meio chata, não gosto tanto de privilégio não, acho que ser professor exige um privilégio, ser funcionário público não exige um privilégio de a cada cinco anos ter três meses de licença não porque os outros profissionais não tem, porque que a gente vai usar esse fato né pra ter, então esse fato não me incomodou, até porque eu nunca consegui tirar, sempre era vez de outro professor, então eu fui me acostumando a não ter licença prêmio, mas a gente fica sempre com essa sensação de que tem algo nos espreitando né, tá por ali te observando, você não sabe quem, você acaba fazendo de certo modo uma censura né porque hoje em dia com essa polarização, a gente tem que tomar muito cuidado com o que fala porque pode ser interpretado de forma equivocada ou mesmo que seja interpretado da forma que pensa, isso pode ser muito mal recebido, então como professora de sociologia eu aprendi cedo a tentar é, diferenciar juízo de valor de juízo de fato, então eu evito muito dos meus

valores particulares e procuro falar mais das questões é, epistemológicas. Evidentemente, isso não elimina a subjetividade, ela vai estar presente, mas eu prefiro que prevaleça uma relação de maior objetividade, de uma relação pautada pelos pressupostos epistemológicos e não pelo que eu Profa. D penso.

Pesquisadora: Sim, é mais cauteloso né, a maneira mais cautelosa.

Profa. D: É, segundo Weber, a gente não pode usar da nossa posição de autoridade pra impor nossos valores aos alunos, quem quiser fazer é, preleções particulares que fuja igrejas que criem sindicatos agora que criem uma ONG. Não vamos fazer os alunos fazer assim pra você, quando eles pensam exatamente assim.

Pesquisadora: Sei, às vezes eles acabam concordando porque pensam que se discordar, vai ser pior.

Profa. D: E aí a gente é acusado de, como é que a gente é chamado agora, de doutrinadores.

Pesquisadora: Doutrinador.

Profa. D: Até pouco tempo tínhamos essa visão, mas isso é, Maria Eneida, remete também ao período que eu fiz é, iniciação científica porque eu fiz sobre cultura e sobre religiosidade, no caso é sobre o tema era sobre religiosidade e uma das perguntas que era feita aos alunos era: Qual a relação entre o que eles aprendiam na faculdade e o que eles levavam pra fora, pra sua vida cotidiana? E por incrível que pareça, eu não sei o dado exato, mas aproximadamente 70% das respostas, talvez até um pouco mais, acho que 70, dos evangélicos principalmente, outros nem tanto, mas dos evangélicos eram assim, que respondia conforme o professor pedia, mas isso não alterava a sua vida cotidiana porque eles tinham valores que eram diferentes é, do que era ensinado, aí quando perguntavam quais as disciplinas que eles tinham afinidade: Psicologia, então a referência que fazíamos é que eles queriam entender a psiquê, a alma, os desejos de outras pessoas mas isso aí não, já não era só os evangélicos, mas a maioria dos evangélicos foram perguntados: Quais as disciplinas, as quais eles não se identificavam era sociologia e filosofia e tivemos até mais de uma resposta que de alunos falavam que sociólogos eram meio doidos e os filósofos pareciam que era do mundo da, de outro planeta. Então eu já na formação inicial eu já não tinha pretensão de que o que eu iria ensinar seria aprendido da forma como eu tinha como expectativa então sempre, nunca me preocupei em ser doutrinadora não, agora eu professo né, que eu sou professora, eu professo é, o que eu acredito e apresento com a devida é, necessidade de evidenciar, que embora eu não concorde com determinado autor ele diz isso, isso e isso, tá, então eu eventualmente, aí eu disse que não tem como fugir da subjetividade, eu tenho como não deixar que ela assumo o tempero da minha aula, salgando demais.

Pesquisadora: É, isso é verdade, ainda mais nesses momentos né, que nós estamos vivendo agora é, a gente tenta mostrar demais aquilo que a gente pensa e acredita é, foge muito do que nós precisamos que os alunos compreendam, que é a base da educação, antes era tudo dos teóricos clássicos, tá muito grande, eles estão sendo substituídos por teóricos que estão dizendo as mesmas, a mesma coisa com outras palavras e eles que são aplaudidos.

Profa. D: Dizem até coisas que a vovó falava pra gente, é, então a gente precisa é respeitar os limites, não dá pra gente ser omissos.

Pesquisadora: É, isso é verdade

Profa. D: Mas também não dá pra ser impositivo, não adianta, malhar ferro frio é isso, tentar manter o equilíbrio né

Pesquisadora: É, o equilíbrio sempre e assim, pra nós encerrarmos você gostaria de falar mais alguma coisa? Deixar registrada mais alguma informação ou algo que você acha que eu poderia ter perguntado ou o que você quiser falar .

Profa. D: Não, agora eu quero ver, poder ler seu trabalho pra ver os outros professores da UEG o que eles pensam porque que você diz né, que você vai tentar entender as marcas e os elementos que constitui o ciclo de vida profissional dos docentes nos cursos de pedagogia na UEG, então como docente do curso de pedagogia vim ver a curiosidade né, entre o que eu, que nós discutimos na nossa unidade para além dos seus limites, o que que os outros professores de pedagogia da UEG estão pensando?

Pesquisadora: É, eu também tô muito ansiosa pra iniciar essas análises, viu?

Profa. D: Eu penso que não, eu penso que assim, acho que adiantar ou acrescentar alguma questão pra o momento acho que não, eu até tinha me proposto a falar menos, mas como você disse, é da personalidade de cada profissional né, eu pensei: eu vou responder bem rapidinho pra não demorar.

Pesquisadora: Não tem como Profa. D, acho que isso é de nós professores né, que quando cai um assunto que é algo que a gente gosta, que é o nosso processo de formação

Profa. D: que nos afeta diretamente.

Pesquisadora: Mexe com a gente, não tem como a gente, não tem como a gente falar pouco, não tem, assim, todas as entrevistas estão mais ou menos nesse parâmetro aí de tempo, não tá menos que isso não.

Profa. D: Quanto tempo nós ficamos?

Pesquisadora: Nós estamos com... nós começamos era, uma hora né?

Profa. D: Uma hora, então nós extrapolamos, a média sua é 40.

Pesquisadora: Mas tá indo assim, de uma hora, uma hora e meia

Profa. D: uma hora e meia aí já

Pesquisadora: Só teve uma professora até hoje das seis que eu já entrevistei, só uma que foi 45 minutos, o restante foi uma hora, uma hora e pouquinho

Profa. D: Então não vou sentir culpada por ter falado muito

Pesquisadora: Não tranquilo, essa é média, obrigada viu?

Profa. D: Quero te parabenizar, sucesso ao seu trabalho, abraço à sua orientadora e depois eu dou.

Pesquisadora: Eu darei esse abraço nela

Profa. D: Ela provavelmente não vai se recordar de mim pelo nome porque assim que estava saindo da UEG em [REDACTED] eu estava entrando, então nós não tivemos muitos contatos a não ser quando ela ia fazer algumas palestras né, ela foi algumas vezes lá na unidade, no antigo campus, agora unidade, mas de qualquer forma ela é muito querida lá no campus, na unidade.

Pesquisadora: Tá ótimo, obrigada viu?

Profa. D: Eu que agradeço

Pesquisadora: Desejo muita saúde, muito sucesso e que nós tenhamos, possamos ainda conversar com horizontes menos sombrios.

Profa. D: É o que eu espero, é a minha utopia.

Pesquisadora: É a minha também

Profa. D: É o que eu sigo na educação

Pesquisadora: Isso mesmo, gostei muito dessa sua definição, eu adorei, obrigada.

Profa. D: Desculpa eu ter adiado tanto a entrevista

Pesquisadora: Não, imagina, é assim mesmo, nossa vida tá cheia de percalços né? e muitas demandas né e muitas tarefas. Tudo de bom, tchau, tchau

Profa. D: Tchau, dá licença.

APÊNDICE H – Narrativa do Profa. E

Pesquisadora: Então Profa. E, já de antemão quero agradecer a sua participação nesse trabalho, que eu penso ser de muita importância, não só para conclusão do doutorado, mas para gente conhecer um pouco o perfil docente da UEG, e algumas coisas pelas quais a gente vem passando. Conhecer um pouquinho do perfil desse professor universitário. Ah, o título da pesquisa é: O Ciclo de Vida Profissional dos Docentes da Pedagogia da UEG. E eu vou fazendo para você algumas... pontuando algumas questões, algumas perguntas. Às vezes, podem parecer repetitivas, mas eu preciso assim, conseguir extrair ao máximo, mediante as suas lembranças, suas memórias, a sua construção como professora, e, principalmente, como professora universitária.

Então para começar que você contasse um pouco para mim, sobre a sua trajetória profissional. É, assim, você pode falar de toda sua trajetória profissional, você pode falar só sobre a UEG, mas é preferível você falar de toda a trajetória para a gente ter um contexto bem amplo de sua constituição docente.

Profa. E: Eu iniciei minha carreira no ensino médio, no antigo Magistério, na Fundação Bradesco em Brasília, quando eu me matriculei no ensino médio. Eu fiz um processo seletivo e passei. Então nesse momento, eu comecei a internalizar o ser professor. Então, no momento que eu botei o pé no Magistério eu falei: “Agora vou me formar professora.” E, aí, lá em Brasília eu trabalhei em algumas escolas particulares. Passei por muitas dificuldades. Depois, uns três meses eu trabalhei em escola estadual como contrato, até fazer o concurso em 2003. Passei e fui trabalhar no Estado de Goiás. Porque eu tinha o sonho de fazer faculdade. Lá em Brasília, não era difícil, nos 2000, dois mil e pouco. Mas eu sonhava em fazer faculdade e aqui tinha a questão da formação continuada, parcelada. Os professores concursados tinham que fazer parte de um programa de faculdade. Minha cunhada fazia faculdade e eu vim para cá, para o Goiás, [REDACTED]. E aí eu passei no concurso e comecei a trabalhar na educação básica, em 2003 mesmo. Eu vim para cá no meio do ano de 2003. E comecei a atuar como professora da educação básica, então eu fiz Pedagogia, depois fiz Letras. Fiz a pós-graduação, mas sempre estudando para passar em concursos. E então eu comecei a trabalhar na Secretaria de Educação com a formação continuada de professores. E fui me apaixonando pela formação de professores. E aí eu entrei na UEG, em 2015. Para falar a verdade, eu não tenho certeza, mas tem uma média de cinco anos que eu entrei, então foi realmente nessa época, né. Passei no concurso, depois de

oito anos trabalhando, eu passei no concurso e atuo a há 05 anos no ensino superior e desde 2003, na educação básica.

Pesquisadora: Certo. E assim, quais as marcas ou fatos que você considera que te fizeram ingressar na vida profissional docente, que te fizeram ver a sua vida profissional de uma forma diferente? Existem alguns marcos? Um dos marcos foi esse que você falou, a entrada no magistério, que você passou a querer ser docente. E assim, existem outras marcas, outros fatos que você considera importante para essa sua formação profissional?

Profa. E: A minha, inicialmente a minha entrada no Magistério foi uma questão mesmo de, a gente vivia em uma sociedade, em uma comunidade tão pobre que ser professor, na minha visão, na minha concepção, eram coisas assim bem valorizadas. Os professores novos lá na expansão do Setor O, não moravam na mesma cidade. Eles moravam em outra cidade, em outra realidade. Então para mim era uma profissão... a profissão. Não era a que eu tinha escolhido quando criança, coisa de criança, mas, quando..., ser professor para mim era uma profissão importante. Eu admirava ali, não só a profissão deles, mas onde eles moravam, entendeu! As coisas que eles falavam, a vida deles parecia ser diferente da vida de pobre. (risos) Assim, a gente não tinha... A gente aqui no Goiás, a relação é mais próxima, a relação com o professor é mais próxima, a gente conhece mais por exemplo onde que... Lá em Brasília, a distância é maior e a gente vai criando no imaginário um professor que tem uma condição, que tem carro, que tem uma vida profissional, entendeu.

Quando eu entrei na carreira, aí vieram as dificuldades, eu tinha muitas dificuldades de ser professora. Eu tinha dificuldades na fala, eu era muito vergonhosa. Então eu comecei a investir, e fui me apaixonando por estudar, pela educação, sabe. Mas, eu via que, comparando com as minhas colegas de Magistério, as colegas tinham mais facilidade de falar, de cultura e isso foi me instigando cada vez a tentar vencer as minhas dificuldades. E, aí eu comecei a me apaixonar pela formação do professor. E aí eu fico na educação básica hoje, mas por necessidade financeira. Porque a minha área, que eu fui me atualizando, gostando mesmo foi a formação de professores. Foi onde que eu... hoje eu sou totalmente diferente daquela professora de 17 anos atrás. Eu tenho uma desenvoltura para falar, tenho sensibilidade, gosto muito, não deixo a hora passar porque eu me achei na formação do professor.

Pesquisadora: Então você considera que o fato de você ter tido conhecimento sobre a formação de professores, isso foi um marco para sua vida profissional.

Profa. E: Foi, foi. O que me fez, tipo assim, ter prazer em ser professora foi exatamente lidar com a formação. Desde que eu comecei na educação básica, em lidar com a formação continuada como coordenadora na creche, eu já atuava como coordenadora dentro da creche, e depois na Secretaria de Educação. E aí foi me agoniando, tipo assim, para eu trabalhar no ensino superior, na formação de professor que é onde eu me encaixo, me abro, que eu tenho prazer em fazer.

Pesquisadora: Ótimo. E assim, como é que você descreve o ser docente na educação superior? Assim, a gente, considerando que a universidade é o tripé: ensino, pesquisa e extensão, como que você considera, como é que você descreve esse ser docente na educação superior?

Profa. E: Eu considero, , assim, um profissional, eu penso muito em profissional assim muito solitário, sabe. Muito solitário no sentido de trabalhar em (*Inaudível! Parece que é: de trabalhar em algo. 8'16''*). Então, às vezes, sinto falta disso, de trabalhar em uma comunicação maior. E a formação também, a formação ela é muito individual. Assim, é de muita responsabilidade do professor na educação superior e com pouca articulação entre os pares, comunicação entre os pares. Então eu vejo estas duas questões como limitadoras do desenvolvimento, da interação, da motivação, entendeu. Ou então, às vezes, a gente fica cada um no seu quadrado e acho que isso é problema. Eu vejo isso como uma dificuldade que precisa ser vencida.

Pesquisadora: E nesse momento da sua vida profissional, como é que você tem se sentido? Como você se sente?

Profa. E: Nesse momento, exatamente nesse momento, eu estou muito cansada mentalmente. Eu estou muito cansada, porque... E muito sozinha também, me sinto muito sozinha e muito cansada. Por quê? Eu me sinto sozinha porque a gente quase não faz reuniões, a gente está muito longe um do outro... de alguns colegas, sabe. Tem alguns colegas que eu nunca vi o rosto, e gente fica assim... estou me sentindo desse jeito e muito cansada mentalmente, por você estar ligada 24 horas. Você não pode mais conversar no celular com sua mãe porque o aluno manda uma mensagem e a mãe manda mensagem... Hoje mesmo estava em uma aula do doutorado, como aluna especial, que eu me matriculei, uma disciplina que eu achei bem interessante lá da Universidade Estadual de Maringá. E aí, a minha aula é à tarde, né. E a mãe me ligando, me ligando, me ligando. Então eu assistindo uma aula no *Meet*, e ela me ligando.

E assim, não tem mais barreiras, sabe. E no caso, isso era uma mãe do ensino de educação básica. No ensino superior é a mesma coisa. Os alunos mandam mensagens, e se você demora a responder, eles dizem: "E aí professora?" E colocam vários pontos de interrogação. Então não tem mais sábado, nem domingo, não tem 22 horas, não tem 06 horas. Você não tem paz. Então eu estou me sentindo assim, bem cansada mentalmente.

Pesquisadora: Imagino. Eu voltei agora da licença total e estou com a licença parcial. Então, também estou com duas disciplinas e, nossa, eles assim não têm paciência de esperar você ter o seu tempo de resposta, né. Eles acham que a gente vive em função de responder para eles o tempo todo. (risos)

Eu queria que você comentasse assim, sobre as atividades que você desenvolveu na sua carreira na UEG. Na educação superior é só na UEG, né? A sua experiência, não é isso?

Profa. E: É. A minha experiência é só na UEG, como professora de educação, professora do ensino superior, a minha experiência na docência. É, eu professora aqui da UEG, sou pela segunda vez orientadora do PIBID, do Programa de Iniciação à Docência. Eu já atuei também na pós-graduação. Na disciplina (*inaudível, problema no áudio em 11 '43''*) inclusive, orientei vários alunos. E sempre tem um projeto de extensão. Agora mesmo estou com um projeto de extensão intitulado Direitos Humanos, (problema de áudio em 12' 06 até 12' 07''). E já passei por outros projetos de extensão, sempre eu tenho passado por projetos de extensão, né. E projeto de pesquisa, já trabalhei em dois projetos de pesquisa na formação de professores. E atuo tanto na área de Literatura pela minha formação e pela necessidade da UEG. Pela minha formação, eu gosto muito de Licenciatura e pela necessidade da UEG de professores de Letras. E atuo no núcleo de Pedagogia. Então eu atuo nestes dois núcleos. E sou professora orientadora de estágio, então tenho... E assim, publicações. Já fiz várias publicações, com alguns alunos né. E, assim, eu tive uns momentos, um pouco antes da pandemia, que eu, por exemplo, pegava os TCC dos meus alunos (*inaudível 12' 56'', barulho de moto e problema áudio até 13' 06 ''*) incentivando os meus alunos à pesquisa. Então publiquei em programas, em eventos da UEG. Então, eu participo muito de eventos e tento, muito mesmo, tento muito trazer os meus alunos para isso, para participar entendeu. Publicar junto com eles, pesquisar junto com eles, né. Para eles entenderem a importância da pesquisa. E aí, eu tenho, na medida do possível, atuado na extensão e na pesquisa dentro da UEG. Apesar de todas as dificuldades, eu sinto que eu tenho atuado. Atuado assim, se for dar uma olhada no currículo, dá para perceber essa atuação em projeto de pesquisa com o aluno, orientação, eu sempre tenho bastante orientação, eu sou bem

ativa nessa questão de orientação de monografias, TCC, de artigos. E na extensão também que estou sempre com um projeto de extensão. Além disso, da UEG eu assumo também no NDE, do curso de Letras, atuo na avaliação dos projetos de extensão. Então eu procuro, não ficar só na UEG, assim, aqui no campus da Unidade. Eu procuro me articular. Por exemplo, quando eu entro... , é, eu sei que estou muito sobrecarregada, mas eu não consigo negar, por exemplo, a participação no NDE, porque a partir de lá do NDE do curso de Letras eu tenho a oportunidade de conhecer, de articular, de conversar com os meus pares, que de alguma forma é uma fonte para os meus colegas (*palavra inaudível 14' 35''*). Eu participo dessas ações também. Agora mesmo, a gente está na elaboração do PPP do curso de Letras, eu faço parte do NDE. Então eu estou sempre tentando, assim, estar por dentro das coisas, apesar que isso é cansativo e eu tenho que me policiar, na realidade.

Pesquisadora: É verdade, é bem cansativo mesmo, com certeza. Então você perpassa por esse tripé: ensino, pesquisa e extensão e também atua na gestão. Porque o NDE aqui, a gente traz como articulação da gestão. E a coordenação de TC, coordenação de curso, você já atuou?

Profa. E: Eu fui coordenadora pedagógica, mas eu tive que sair porque financeiramente não compensa, na UEG, financeiramente é muito sacrifício. Você tem que trabalhar com uma carga horária extensa, e você quase que não consegue pesquisar, você quase não consegue fazer a extensão, só gestão. E financeiramente, porque o currículo não é (*inaudível. Problema de áudio em 15 '39''*).

Pesquisadora: É. E o currículo vai só diminuindo, fica estagnado porque não tem como produzir. (risos) E de acordo com o autor no qual a gente está se baseando para o *start* da pesquisa, que na verdade é um autor internacional chamado Huberman, e vários pesquisadores do Brasil, quando falam dessa temática, eles partem do que Huberman já fez para avançar, né. Então, de acordo com ele... ele pesquisou uma etapa da educação que equivale para nós aqui, ao ensino médio. E a carreira dos professores na França, ela vai até os 40 anos de carreira, diferentemente da nossa educação básica e educação superior. Então, ele elencou cinco fases, cinco etapas, dessa vida, desse ciclo profissional. Então ele colocou: ciclo, que é do primeiro ao terceiro ano de carreira, que o professor está entrando na carreira, está ainda conhecendo como é que tudo funciona, né, às vezes, vem aquela insegurança, aquele receio o tal. Aí depois ele faz, coloca um outro ciclo que compreende de 04 a 06 anos de carreira. Ele fala que aí o professor começa a ficar mais estável, já está mais tranquilo, já tem condições de ter um repertório pedagógico próprio, consolidando ali a suas práticas, metodologias, então ele fica

um pouco mais seguro. A etapa seguinte ele fala que do sétimo ao vigésimo quinto ano, que o professor, às vezes, ele entra em uma posição de ativismo, de lutas mesmo, de engajamento na classe e tudo. Ou então ele fica se questionando: “Poxa, o que eu estou fazendo aqui? Será que eu deveria ser professor mesmo? E, aí ele tem a outra etapa, que é dos 25 anos aos 35 anos, que é quando o professor acaba meio que se distanciando um pouco, dos alunos. Ele não quer muito envolvimento com o que os alunos estão querendo ou deixando de querer. Ele faz o trabalho dele e pronto. Ele não tem, assim, aquela preocupação que ele tinha antes, se os alunos estão aprendendo, se os alunos querem ou não participar e tal. E o último ciclo, que é já no fim da carreira, que são os últimos 05 anos, dos 35 aos 40 anos, que ele vai falar que o professor costuma desinvestir. Ele não está mais preocupado em fazer uma formação, ele não está mais preocupado em ler muito, ele quer mais é se programar para se aposentar. Então ele começa a olhar para si, ele começa a fazer coisas que ele gosta... enfim. Então são esses os ciclos dos quais a gente parte, para a gente estudar e saber se os nossos professores, no Brasil, e no meu caso específico, da UEG, perpassam, perpassam ou estão ainda assim nesse ciclo ou se isso não convém, não coincide com a nossa realidade.

E aí assim, diante disso que eu te falei, que é uma proposta do autor, você apontaria na carreira profissional alguma etapa dessas? Ou uma fase, sentimento desses que você pode ter tido ou estar tendo?

Profa. E: É, o que acontece? De um modo geral, eu tenho, eu sempre fui assim, desde que eu entrei na educação, eu sempre fui assim muito... muito preocupada, muito dedicada, sabe. Eu fico olhando assim, e estou achando que eu estou em ciclos diferentes, dependendo da educação básica. Na educação básica eu estou no segundo ano, e eu me preocupo muito.

Pesquisadora: Do ensino médio?

Profa. E: Não, segundo ano da alfabetização. E eu tenho uma preocupação muito grande com os meus alunos, tipo assim, eu vejo que essa preocupação, não é só preocupação, eu vejo assim, que às vezes, eu me canso. E eu queria mesmo ser um pouco diferente. Por exemplo, alguns exemplos aqui: No início da pandemia, logo no início, no mês de março eu peguei a turma. Porque eu estava trabalhando na Secretaria de Educação, fui ser Secretária, durante três meses, mas é odioso. É um cargo muito político, onde a gente tem que fazer muito mais que o prefeito quer, que não entende nada de educação, do que a gente que viveu da educação a vida toda. Então é odioso, eu achei odioso e por isso saí. Foi só três meses que eu achei odioso, então saí, né. Aí, no mês de março peguei esse segundo aninho. E nesse primeiro momento, eu comecei,

eu fiquei muito agoniada, queria fazer um diagnóstico e peguei e comecei a fazer atendimento presencial com os meus alunos, né. E isso gerou um ciúme, um certo ciúmes. Assim, das escolas particulares, não sei. E o Secretário ligou para mim, e mandou suspender. E eu entrei no Ministério Público e comecei a fazer esse atendimento, pedi a eles liberação para fazer esse atendimento. Não era aula presencial, era um atendimento direcionado aqueles alunos com mais dificuldades. E eles não permitiram de jeito nenhum, e eu tive que suspender. Então o que eu fiz? Eu criei um grupo de apoio especial para esses alunos de alfabetização. Então todo o serviço que uma professora, normalmente tem, com uma turma de segundo ano, eu tenho um trabalho redobrado, porque eu não consigo saber que eu tenho um monte de alunos, na minha turma de vinte e sete, que ainda estão nesse processo de alfabetização e não estão alfabetizados ainda como deveriam estar no segundo ano. Então eu me preocupo, eu acabo providenciando material, entendeu? Igual esse negócio de entregar atividades: eu não consigo entregar atividades para os meus alunos, se não for em uma pastinha decorada, sabe. E isso, assim, me cansa porque, às vezes, eu olho assim que um professor da educação superior está reclamando que está cheio de coisas, aí tem o professor da educação básica que está reclamando que está cheio de coisas. E eu sou professora da educação básica e da UEG, entendeu. Então, às vezes, eu sinto... não é no horário normal, eu tenho que fazer isso no domingo por exemplo. Vou só pegar aqui uma comparação:

Como eu estou na sala de aula posso dar um exemplo: por exemplo, a professora tem que dar essas atividades aqui, tem que entregar essas aqui sabe. Essas atividades aqui, são atividades adaptadas de apoio para alfabetização. E essa aqui, essa criança da pastinha aqui, tipo assim, alguns professores entregam só a atividade. Mas eu tenho que fazer assim, eu entrego assim: tem uma pastinha, tem que cortar e colocar tudo dentro. E as minhas meninas falam assim: "Mãe, para que tudo isso? Toda vida você tem que fazer isso, e você tem que gastar?" . Então eu acho que eu ainda estou em algum momento de investimento, de me preocupar muito e não me preocupo muito comigo. Eu não tenho muito lazer, eu trabalho muito. Trabalho no sábado, trabalho no domingo. Eu nunca paro sábado ou domingo, sabe. Então eu acho que vai chegar um momento que eu vou cansar e vou falar assim, que eu vou me afastar um pouco, mas nesse momento eu ainda estou investindo muito sabe. Aquela preocupação de tentar conversar com as mães, de ir atrás, de me preocupar com essa criança, de ficar noites pensando como é que eu vou fazer esse menino ser alfabetizado em um contexto desses de pandemia. Então eu acredito que ainda estou em momento de investimento, mas que eu já estou começando a sentir o que eu não sentia, por exemplo, lá atrás. Então eu não tinha, eu perdia a noite de sono. Eu ando

sentindo uma necessidade, nesse momento, nesse momento... hoje mesmo eu estava conversando com a minha filha: “Eu estou tão cansada, minha filha e não consigo ser diferente. Eu não queria ficar nessas preocupações, queria descansar mais um pouco. Eu estou querendo estudar.” Eu queria tipo assim, pegar uma licença e ficar só estudando e ficar mais passiva, só investindo no doutorado. Essa é a forma que estou me sentindo, estou começando a sentir o cansaço de muito investimento, de muito investimento. Às vezes, eu sinto que eu passo muito cedo, isso no caso do segundo ano.

No ensino superior, é a questão do PIBID, questão de projeto de extensão né. Que eu quero, no próximo semestre eu não vou pegar, o semestre vai terminar agora em setembro e eu não vou pegar porque eu preciso dar um tempo pra mim. Assim, me policiar porque eu estou me sentindo esgotada, né. Aí eu pretendo não participar do próximo PIBID e não oferecer curso de extensão, na próxima remessa, próximo semestre.

(interrompido pela chegada e uma mãe de aluno)

É que eu estou aqui na escola. A gente já está vindo presencialmente, apesar de não ter atendimento com aluno, a gente foi orientado a vir. E hoje é dia de entrega de atividade, dos pais virem na escola pegar atividade.

Pesquisadora: Não problema não, fica tranquila. Então na educação básica você está há quantos anos?

Profª. E: Eu estou desde 2003, né. Vai dar quantos anos meu Deus? Dezessete anos?

Pesquisadora: Dezessete, dezessete. E na educação superior está dando cinco, seis, não é?

Profª. E: Isso, é. E aí...

Pesquisadora: Então na educação básica, você está aí na fase de investimento né? Está começando a se esgotar, mas ainda está no investimento. E na educação superior? Você se encaixaria nesse primeiro ciclo que ele fala ou segundo? Ele fala que o primeiro é até os 03 anos e depois dos 04 aos 06 que é este momento mais de estabilização, mesmo. De você já conhecer todo o trabalho, de você já ter... , né. Porque, às vezes, a quantidade de tempo de carreira não coincide, em alguns casos, com o ciclo que ele colocou para aquele determinado período. Porque, às vezes, ele entrou agora, mas já tem experiência em outra universidade, então ele entra com um tempo diferente. Às vezes, ele já entra no ciclo de investimento porque ele já

tem muito tempo neste trabalho. Você se colocaria em uma dessas duas fases, no início de carreira que ele fala?

Profa. E: Olha, eu não sei. Somente, mas, especificamente, neste ano, eu acho assim que entrei na segunda fase. Eu penso que quando eu cheguei na UEG, eu era muito sei lá... , muito maluca. Eu me envolvia muito mais, eu me preocupava muito mais, eu ficava muito agoniada com os planejamentos. Então eu penso, que eu era muito insegura também, querendo saber isso, querendo saber aquilo. Eu sinto que eu já estou mais, assim, na segunda fase, com certeza eu não estou na primeira fase na UEG. Eu sinto que, eu estou assim, por exemplo quando eu penso em sair do PIBIC, quando eu penso em não ofertar extensão, tentando dizer não quando o coordenador da unidade pede, tentando sair um pouco, eu penso que eu estou na segunda fase ou mais. Eu acho que eu estou cansada, estou me sentindo cansada. E nesse ano, especificamente, eu estou sentindo que eu estou fazendo, tipo, uma reflexão comigo mesmo, e vejo que eu preciso me doar menos. Eu estou me sentindo bem diferente de 02 ou 03 anos atrás, quando eu me envolvia demais. Eu fazia encontros aos sábados, lutava por uma disciplina que os meninos estavam e eu tinha perdido. Eu ia até lá UEG em Anápolis lutar por essa disciplina. Eu não me sinto com o mesmo empenho, com o mesmo gás que eu estava, sabe. Eu acho que estou em outro ciclo que não é o mesmo ciclo da educação básica.

Pesquisadora: E você acha que quadro da pandemia pode ter provocado ou pode ter aumentado essa forma como você se sente hoje? Esse teu sentimento de hoje na UEG?

Profa. E: O quadro da pandemia e a própria situação da UEG, né. A UEG, ela está em situação, em ameaça de... assim, os pares eu não tenho. Os meus colegas, eles foram quase todos dispensados, a gente não tem relação entre os colegas. Os poucos que vieram... Por exemplo, foram mandados doze. A gente tinha um clima completamente diferente dentro da UEG, aí depois que mandaram um monte de professor embora, mandaram muitos colegas meus, muitos professores colegas meus. E eu fiquei assim, tipo assim, eu mais outros colegas que ficamos tipo assim, os mais velhos. Tem um colega que foi se afastando com problemas e aí, a gente está assim, tipo, naquela ameaça de ser mandado embora. Do campus fechar. Há três anos, não tivemos mais vestibular. Eu acho que o clima dentro da UEG contribuiu bastante para essa desmotivação que está acontecendo, porque aí você parece que tem hora que... Por exemplo, vai ter um... teve agora mesmo um ciclo de debates para reitoria. E aí toda vida o coordenador falava: “Profa. E, tenta instigar os professores e falar, de participar desse debate, de fazer perguntas...”, mas nenhum. Eu mesma tive que participar de todos os debates representando os

professores aqui da Unidade e ficou super cansativo. Os colegas não estão motivados a participar dos debates, vão para reunião da UEG e não participam. Então eu digo assim, eu não sei o que está acontecendo. Mas, aqui dentro da UEG o clima contribuiu muito mais que o próprio modelo de educação remota, sabe. Eu acho que é mais isso, a falta de relação de conversa entre os pares.

Pesquisadora: Entendi. E, assim, em qual momento da sua vida profissional, qual esse momento que você descreve que foi determinante, que foi crucial para que você quisesse se tornar uma professora universitária?

Profa. E: Eu acredito que foi no curso de Pedagogia, sabe. Eu comecei a escrever, eu fiz parcelada, e aí a gente trabalhava a semana toda e estudava sexta-feira à tarde e à noite e no sábado o dia todo. E aí eu comecei a me interessar pela formação de professores. Pelo professor, já não me chamava atenção só as coisas da educação básica, mas tudo que os professores falavam na escola. Eu sempre pensava assim: “Quem é essa pessoa que dá essa aula?” Tipo assim, se falasse de alfabetização: “Quem é esse professor, como é que esse professor se forma? Por que ele faz esse trabalho?” . Então eu comecei a me preocupar com as condições e a formação do professor. Porque a gente exige tanto do profissional! O profissional ele tem que saber alfabetizar, ele tem que saber isso, tem que ser criativo, pa-pa-pa, pa-pa-pa. Mas pouca coisa eu via ali se falando sobre que forma e quais condições de trabalho dele. Então eu comecei a me preocupar muito com isso. E nessa preocupação o meu tcc foi sobre a autoestima do professor.

Então a partir dessa primeira monografia minha, essa primeira pesquisa, todas as minhas, todos os meus materiais, as minhas na pós-graduação foi nesse ângulo, a formação do professor. Então naquele momento ali, eu comecei a me preocupar com tipo de formação e com o tipo de condições de trabalho que aquele profissional, de quem se exige tanto que seja bom, que seja criativo. Por exemplo, a questão do alfabetizador. A gente fala tanto dos problemas de alfabetização e, às vezes, tem uma cobrança muito grande em cima do professor, mas pouco se fala sobre como se forma esse alfabetizador. Quais são as condições de trabalho e de formação desse alfabetizador? Então, dentro do curso de pedagogia que eu comecei a me preocupar muito com isso. Foi nesse momento que a questão do professor universitário surgiu, no curso de pedagogia. Eu comecei a me interessar, me importar, me preocupar.

Pesquisadora: E assim, o que que você acha que tornou mais fácil a sua vida profissional e por quê?

Profa. E: Tornou mais fácil? O que torna mais fácil, é falar do que eu sei. Eu dar aulas do que eu estudei. Na UEG eu entrei muito tapando buracos, tipo assim, dá a disciplina que você não tem formação na disciplina e dá aulas da disciplina. Aí você morre de estudar, e você ainda fica com aquela maior insegurança de dar aulas porque você não tem domínio, não tem formação. Essa parte da formação, de poder dizer não, e atuar só em disciplinas que eu sei que tenho mais... Como chama? Firmeza, que eu tenho mais formação, que eu trabalho há mais tempo. E aí eu vou melhorando na disciplina e me sentindo mais segura. Por exemplo, estágio. Estágio é uma disciplina que eu me sinto mais segura para poder falar. Eu tenho mais formação, porque trabalho há mais tempo e aí eu vou melhorando na disciplina. Mas teve um ano aí que eu dei teorias pedagógicas e teorias literárias, nossa foi horrível. Tipo assim, e aí eu fico pensando que acabei fazendo isso para atender uma necessidade da UEG. Então eu parei com isso. Agora é trabalhar com o que eu sei que é estágio, que é a formação do professor. Não aceitar dar disciplinas, que não tenho formação e nem tenho experiência. Isso é o que torna mais tranquilo o que eu estou fazendo.

Pesquisadora: Que bom. A gente tem que aprender a dizer não para ser mais feliz, não tem jeito não. Mas, assim, com o passar dos anos na sua profissão você se sente mais realizada ou não? E por quê?

Profa. E: Aí, eu me sinto muito realizada, sabe. Não sei, eu gosto tanto de ser professora. Eu só lamento ter que trabalhar tanto para ganhar um salário... Eu poderia, por exemplo, o meu marido fala que vai ganhar na Loto, e aí vai me tirar da educação básica. Porque ele sabe que não me tira da educação superior. (risos) Ele fala: “Você pode ficar, mas vai pegar só uma disciplina.” (risos) Ele sabe o tanto que eu gosto. Então eu digo assim, eu me sinto muito realizada quando eu converso com os meus alunos na disciplina de estágio, quando eu converso com os meus alunos de Pedagogia, principalmente, na área de Pedagogia. Eu atuo lá no curso de Letras por causa de uma necessidade do curso, mas quando eu atuo no curso de Pedagogia eu me sinto realizada, eu não vejo a hora passar, eu sinto que estou fazendo algo bom, incentivando o aluno a não desistir e gosto muito disso. Eu me sinto muito realizada, quando um aluno assim, ele vai desistir e eu converso com ele, eu apoio ele, eu falo: “eu já passei por isso”. E aí isso me deixa muito realizada, de mudar as expectativas e a esperança de perspectiva das pessoas, dos meus alunos. Então, assim, isso me realiza, me realiza nesta relação quando eu posso de algum modo

incentivar, mudar também. Por exemplo, quando um aluno fala assim: “Ah, professora, eu não sei escrever nada. Só sei falar, eu não sei escrever o que eu penso.” Então, deixa eu te falar, vamos organizar o seu pensamento e vamos tentar. Então quando eu começo a orientar um aluno que diz que só dá conta de falar, mas não dá conta de escrever. E no final ele consegue escrever, eu vejo que eu mudei alguma coisa e ele acreditou em si mesmo, e isso me realiza profissionalmente.

E na formação de professores..., na educação básica eu atuo por necessidade financeira. Já na educação superior, na educação superior não, eu gosto de atuar. Só que está acontecendo uma coisa, a educação básica está me sugando muito e está sobrando pouco tempo para o que eu gosto de fazer, para o meu prazer. Para a educação superior está sobrando pouco tempo. Eu queria ganhar o salário de uma universidade federal, para que eu pudesse deixar o ensino básico. Assim, eu sempre falo assim: "Se eu tivesse dinheiro (*inaudível em 40' 33''*). Inclusive eu queria que meus meninos fossem professores, sabe. Estou tentando adular pelo menos a caçula para ela ser professora. E ainda tem uma coisa: todas as profissões que os meus meninos fazem, quer dizer um faz Direito e falo que ele poderia também dar aulas de Direito. E o outro quer fazer jornalismo. E aí eu falo: “Você pode atuar na sua profissão que é jornalismo e ser professora.” Então eu queria que meus meninos também fossem da docência, mas eu sei que só à docência não vai dar a eles a liberdade financeira que eles sonham. Então por isso eu deixo eles seguirem o que querem.

Pesquisadora: É interessante porque..., eu penso que a docência é uma experiência muito interessante, muito enriquecedora. Foi para mim, está sendo para mim, é para você. E a gente pensa que para os filhos da gente também vai contribuir muito. O meu mais velho faz Engenharia Mecânica, mas ele fala que quer seguir a carreira universitária. Ele quer dar aula e fala até de dar aulas em cursinho porque ele gosta muito de física e matemática. E ele percebe que há uma grande dificuldade entre os alunos. Então ele fala: “Eu quero assim, um cursinho social mesmo, de graça. Eu quero trabalhar porque eu quero ajudar.” Eu me sinto, assim, muito gratificada sabe, porque pela experiência que ele vê, o quanto eu me dedico. Ele não quer ser professor também pela questão financeira e ele gosta mesmo da Engenharia. Mas ele quer dar aulas, não como profissão, mas como algo para ele se realizar e ajudar as pessoas e isso é muito interessante, muito importante, eu acho. E eu não acho que você está errada não, você tem que puxar eles para vida de professor também. (risos)

Pesquisadora: É nesse momento, Profa. E, como é que você se define enquanto professora? Como é que você se define como professora, nesse momento da sua vida profissional? Você se define como?

Profa. E: Eu sinto que sou uma professora, assim... eu me sinto assim uma professora que investe em formação, uma professora dedicada, mas uma professora que está precisando se encontrar, na minha opinião. Eu preciso me achar! Me achar no sentido de saber que eu não dou conta de tudo, e que eu preciso escolher algumas coisas para ser o melhor que puder nessas coisas. E que não dá conta de tudo porque esse negócio de tudo, está fazendo eu investir menos. Então eu penso que eu tenho que me achar, nesse sentido eu estou achando que estou começando a me sentir... vamos dizer assim, eu estou amadurecendo. Eu estou começando a saber que eu não dou conta de tudo. Eu tenho selecionado algumas coisas para que eu possa ser o melhor que eu puder. Eu tenho a preocupação de ser boa no que faço, você entende. Então eu tento, por exemplo, investir. Por exemplo, se eu sou professora da educação básica, que quero todas as áreas eu atuei, da educação básica todos os anos, ensino médio, todos os anos. E aí nesse momento eu estou investindo na alfabetização, e, eu estou investindo nessa alfabetização, à formação de professores, na área de alfabetização. Entendeu? Então eu estou começando a delimitar uma área, para eu investir. Então eu estou começando a me sentir segura nesse sentido, assim. Porque a gente acaba querendo saber de tudo: querendo saber de currículo, querendo saber de alfabetização e de avaliação. Para você ser boa você precisa escolher uma área. E eu quero ser boa, eu gosto de ser boa, eu gosto de ser dedica. Então esse problema é que estou querendo ser boa em várias coisas e, eu não dou conta. Então eu estou começando a me ver como um ser humano que tem limitações, mas ainda me sinto mais segura.

Pesquisadora: Sim. E o que te faz continuar na profissão? Apesar de todas essas dificuldades que a gente tem, de tempo, de trabalho, as condições precárias de trabalho e tudo, a UEG nessas condições que a gente sabe quais são e..., Mas, o que te faz continuar na profissão?

Profa. E: Você sabe quando você não se vê em outra coisa na vida, a não ser professora? Tipo assim, eu sou professora e não sou. Sou professora igual..., assim, a profissão é tão minha, tão eu, que é como se fosse a minha pele, minha própria mão, os meus olhos. Eu não sei, eu não imagino, eu não sou outra coisa, eu sou professora, sabe. Eu não sou outra coisa, eu sou professora. Pra mim é impossível assim... O meu marido falou que do tanto que eu estudo, se eu tivesse em outra profissão eu já estaria muito bem, bem desenvolvida profissionalmente, talvez melhor. Então tipo assim, é como... E aí vem na minha cabeça se eu imagino ser outra

coisa? Não, eu não me imagino sendo outra coisa. Ser professora é o que eu sou, tipo assim: sou mulher, sou professora. Então, assim como eu tenho certeza de que sou mulher, eu tenho a certeza de que sou professora. Então nem brincando eu consegui jamais imaginar fazendo outra coisa. Por exemplo, eu penso muito..., eu quero fazer Direito. Depois que eu terminar o Doutorado eu quero fazer Direito, por causa dos Direitos Humanos. Mas eu não penso em advogar, eu penso em ser uma professora que entenda melhor os direitos humanos. Então, eu não sei, talvez pela própria natureza da profissão de... sabe de mudar, não sei, não sei te explicar. Mas eu sei que tanto quanto eu tenho certeza de que sou mulher, tenho certeza de que eu sou professora e não consigo me imaginar em outra profissão.

Pesquisadora: Na universidade, como você descreve a sua relação com os seus pares? Você estava falando antes, no período da demissão dos seus colegas. Mas como você descreve a sua relação com os seus pares, com a gestão local, com a gestão da universidade como um todo, com os alunos?

Profª. E: É, é igual assim, a relação com os meus pares ela foi limitada, ela está sendo mais em questão de ajuda. Eu trato muito com os meus pares ajudando. Tipo assim, alguma pessoa não sabe como é o estágio na UEG, aí ela liga pra lá, a Secretária me indica e eu dou aquela atenção. “Ah, [REDACTED], eu estou pensando em fazer isso no estágio.” Então nesse negócio de estágio eu ajudo muito, a minha relação é praticamente essa. Não existe uma relação de amizade, eu não construí relação de amizade com os meus pares, a maioria. Eu só tenho uma boa relação, uma boa relação mesmo com o coordenador de Letras e o coordenador do Campus, porque eles são da antiga, junto comigo entendeu. No caso então, a minha relação é de ajuda. Ajuda que eu digo assim, eles mandam um áudio pra mim dizendo: “Profª. E, eu estou pensando nisso, nessa questão do estágio. Como a gente pode transformar o estágio, que era presencial, em estágio remoto?” Então com o meu conhecimento eu passo algumas coisas e público para eles algumas experiências. Então é muito mais de ajuda do que de interação.

Agora com o coordenador não, com o coordenador eu tenho uma boa relação. Tanto que a gente está sempre conversando. Agora mesmo, no mês de julho, eu substituí ele nas férias dele. Então a gente tem uma relação muito boa.

Pesquisadora: E com os alunos?

Profª. E: Ah, com os alunos a minha relação é... tipo assim, às vezes, chega a ser abusiva. Porque eu acho que fiquei com a fama de professora assim, muito acessível, que entende...

então eu peguei a maior fama de professora boazinha (risos). Então, eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos, sabe. Eu tenho pouco conhecimento dos alunos, menos do que eu gostaria. Tipo assim...

(sem áudio por 30 segundos)

Pesquisadora: O áudio ficou mudo. Agora sim. Você tem uma relação com os alunos muito boa... Era tida como uma professora boazinha e aí... daí para frente cortou.

Profa. E: Ah, tá. Eu sempre tive boa relação com os meus alunos, até motivação com os meus alunos. Só que depois da pandemia não foi a mesma coisa, porque meus alunos não me conhecem, muitos ainda não me conhecem. Então eu acho que a qualidade da relação com os meus alunos caiu muito. No entanto, eu continuo assim, a professora flexível, mas, eu não estou conseguindo ser a professora que eu sempre fui. A professora assim... eu sentia que os meus alunos me admiravam bastante, sabe. Então eu não estou conseguindo, eu não estou conseguindo mais ser essa professora principalmente com as turmas que eu... Eu acredito que eu não estou conseguindo ser uma boa professora nessa pandemia. Estou me cobrando muito nesse sentido. Porque eu era a professora que chegava, dava aula e assim, a gente não via o tempo de a aula passar. E hoje assim eu não estou conseguindo, eu passo muito mais atividades que conseguir dar aulas mesmo pelo Meet. Acho que pelas dificuldades eu acredito que com essas turmas, que estou tendo agora eu não tenho a mesma relação que tinha, por exemplo, no ano passado, quando eu peguei as mesmas disciplinas. O ano passado com as mesmas disciplinas eram alunos que eu conhecia. Mas os alunos desse ano, são outros alunos que estão entrando agora. Tem outros alunos do PIBID, alunos que foram meu no PIBID, que agora são alunos do estágio, que a gente segue tendo uma boa relação. Mas acredito que essas novas turmas que peguei depois da pandemia, eu não estou conseguindo. Eu não acho que seja uma boa relação, acho que é uma relação assim, mais ou menos, do professor falando e ele obedece, mais ou menos nesse sentido. Eu estou achando que esses pontos que falei é por causa da pandemia.

Pesquisadora: É, é, mas essa falta de interação provoca muito isso. Não tem como a gente conceber a relação professor aluno ou conceber uma relação com processo ensino-aprendizagem bom, que tenha um resultado melhor, não tem condições de conceber isso com uma relação totalmente a distância, sem você ter conhecido os alunos. Não tem como, mesmo não. É mais complicado. Profa. E, o que você pensa da carreira da UEG? Plano de carreira, plano de cargos e salários, carreira como um todo, o que você pensa sobre isso?

Profa. E: (risos). Eu vou falar para você, o que eu penso é fazer o doutorado e sair fora da UEG e ir para uma universidade federal. Eu estou muito desacreditada, sabe. Porque estou, a minha intenção... Por exemplo ver meus colegas mesmo que estão estabilizados e o salário..., que não ... que não há um investimento... Nesse momento mesmo eu vou participar de um processo seletivo e não sei se vou ter licença! Eu me sinto insegura em relação à UEG; então, a minha ideia é terminar o doutorado e prestar concurso para universidades federais, porque sinceramente eu estou vendo a UEG assim, muito debilitada. Em relação a várias coisas, não só em relação a carga horária. Por exemplo, quando eu terminar o doutorado eu terei a minha progressão? E os cursos que eu faço, o desenvolvimento acadêmico que eu faço, eu tenho algum retorno profissional? Quando eu olho assim o investimento que eu faço nas minhas formações e as formação de outras pessoas, ganha todo mundo do mesmo jeito, todo mundo estabilizado o salário. Então, assim, o meu plano para UEG é fazer doutorado e sair da UEG, sinceramente.

Pesquisadora: É, a gente tem vislumbrado uma situação que parece que não vai ser resolvida tão cedo. Esse embate político que existe na Universidade, existe há anos, e é meio complicado a gente vislumbrar um futuro na UEG com uma carreira diferente daquela que a gente tem hoje, mas....

Profa. E: Por exemplo, uma das coisas que é terrível, que eu acho que tinha que ter, que não tem e eu acho um absurdo, é a dedicação exclusiva. Se eu tivesse dedicação exclusiva eu conseguiria investir mais na minha carreira, nos meus estudos que gosto tanto de estar investindo, né. Estar preparando uma aula bem-preparada. Mas agora eu tenho que trabalhar em duas Redes, na UEG mesmo... a UEG sendo do Município, e na educação básica. Então essa é uma estranha. Ninguém acredita que eu ganho menos na UEG do que na educação básica, por causa que não tem a dedicação exclusiva. Agora no IF aqui e na Universidade Federal de Tocantins tem dedicação exclusiva e na UEG não tem e nem tem expectativa de ter. Então esse é um problema muito grande, porque (áudio mudo em 56' 02'') investir, entendeu.

Pesquisadora: Nossa! Isso é muito grave mesmo porque os concursos das universidades federais já são abertos com essa condição. Isso já é algo *sine qua non*, e na UEG, não. Na UEG você entra como especialista, não tem essa dedicação exclusiva como deveria ser, uma coisa própria de universidade, as universidades são assim e a gente infelizmente não é. Só lembrando Luciana, que os nomes de vocês, tanto dos questionários quanto das entrevistas não serão divulgados. Nós falaremos em professores da universidade, não falaremos em professores de quais compus foram entrevistados, de quais unidades foram entrevistados. Só para ficar assim...

porque muitas vezes, algumas pessoas têm receio de falar alguma coisa porque acha que vai aparecer o nome. Mas não vai, é algo totalmente sigiloso e assim, teria mais alguma coisa que você gostaria de pontuar em relação a sua vida profissional na UEG, em relação a sua carreira na Universidade, alguma coisa que você considera que eu não perguntei ou que você não falou e se lembrou agora? Se tiver, caso você queira falar pode ficar à vontade, tá.

Profa. E: Nesse momento, sabe. Eu me sinto, estou me sentindo muito um peixe fora d'água. É como se eu sentisse que a UEG aqui em [REDACTED], ela esteja para acabar. Porque a UEG ela tem um problema estrutural nela geral, só que os campuses, eles têm estão ameaçados, os campuses do interior estão muito ameaçados, então, eu estou meio que me sentindo sufocada no sentido assim de que a qualquer momento vai acabar. E eu não me imagino fora da universidade, fora do ensino superior. E por exemplo, se eu for para [REDACTED] eu tenho que dar aula em [REDACTED], se eu tiver que ir para [REDACTED] eu vou ter que ir para [REDACTED] você está entendendo. Porque eu não... é onde eu me sinto... eu não me imagino assim, fora da educação superior. Ontem mesmo uma pessoa me perguntou: “E se a UEG acabar o que você vai fazer? Vai pedir sua transferência para educação básica do Estado? O que você vai fazer?” Eu não tenho condições, na minha cabeça, de sair do ensino superior para atuar, por exemplo, no Estado na educação básica. Não é assim que eu me enxergo professora, então é a forma como a UEG está, é o segundo ano sem vestibular, há um sufocamento, foi transformado em Unidade o Campus... então há uma perspectiva mesmo de acabar. Então é como se eu estivesse me sentindo traída pela UEG. Eu fiz um concurso para cá e era para ter chão, entendeu. Eu sou professora de ensino superior e é assim que eu me reconheço, da formação de professores. Então eu estou me sentindo assim..., talvez eu tenha que mudar para Brasília, então eu estou me sentindo assim. Porque os professores que não são concursados, são só contratados, eles estão tranquilos, porque eles estão sentindo..., eles não lutam, não se mobilizam porque eles não têm vínculos. O que ganhar neste mês, pronto. Então eles não têm estabilidade e nem motivação para lutar. E aí a gente também não tem comunicação. Os outros cargos que têm aqui de efetivo são só gestão. Então eu estou me sentindo como se eu estivesse, que a UEG tivesse me traído. Eu passei em um concurso que agora eu tenho que mudar se eu quiser continuar na minha superior, na minha vida de formação. Então eu sinto que a UEG de algum modo está sendo ameaçada, os campuses do interior estão muito ameaçados, então há uma perspectiva muito grande acabar a UEG em [REDACTED], então acaba meu campo de atuação nessa cidade e eu vou ter que mudar para outra cidade porque eu não me imagino... até eu passar em um concurso de uma outra universidade porque eu não me imagino, eu só na educação básica.

Pesquisadora: É mais aqui em Luziânia não é muito diferente não. (risos) Aqui em Luziânia também o receio de que acabe o Campus aqui, a unidade aqui também é grande porque nós já estamos entrando no terceiro ano, sem vestibular de Pedagogia. Está tendo vestibular só de administração e agora tem o mestrado, mas eu voltei, e eu tive que pegar disciplinas, por estar no ensino remoto, tive que pegar disciplina em Formosa, porque eu não tinha duas disciplinas, eu tive uma disciplina só. E eu não sei como vai ser no próximo semestre porque eu acho que a quantidade de efetivos está sobrando para quantidade de disciplinas que vai ter. Então a gente não sabe o que vai ser nosso futuro aqui também não, e, assim, é muito... Hã?

Profa. E: Isso gera insegurança. Agora você imagina aqui. [REDACTED] só tem essa Universidade, só tem essa Universidade você está entendendo. Não tem universidades particulares aqui e a outra universidade é federal. E assim, eu teria que passar em um concurso. Então, assim, isso gera insegurança na gente. Essa instabilidade gera muita insegurança em relação ao futuro profissional da gente você está entendendo. Porque eu teria que ir para Posse. Quantos km é daqui para Brasília? [REDACTED], se não me engano. Então isso gera uma insegurança muito grande na gente, entendeu.

Pesquisadora: Insegurança, ansiedade, frustração, né. Um misto de sentimentos que só fazem com que a gente adoça. Eu acho que há um adoecimento mesmo entre os docentes da UEG, isso que eu tenho percebido nas conversas com os professores, é assim um caminho de adoecimento mesmo porque a gente não tem estabilidade. Por que a gente não tem confiança, a gente não sabe o que vai ser, a gente não sabe o que virá com essa reitoria, a gente não sabe o que virá com esse governo? Assim, isso é muito ruim. Você não tem sossego mental para você trabalhar direito.

Profa. E: É exatamente isso que eu sinto.

Pesquisadora: Então vamos esperar que dias melhores venham porque a nossa parte a gente faz a gente estuda, trabalha com dedicação então vamos esperar que o futuro venha um pouco melhor. Obrigada, Profa. E por dispor do seu tempo de trabalho para me atender, foi importante essa entrevista, muito importante conhecer um pouquinho mais sobre você. E depois que o texto tiver publicado eu te mando para você dar uma linha no que foi escrito.

APÊNDICE I – Narrativa do Profa. F

Pesquisadora: Então Profa. F, antes de mais nada, gostaria de agradecer sua disponibilidade, tanto em responder ao questionário como em atender a essa entrevista. A pesquisa investiga a possibilidade de construção de ciclos de vida profissional dos docentes de Pedagogia da UEG. E adiantando, já reforçando aliás, que os dados são totalmente sigilosos. Os nomes, os campos e a lotação dos professores não serão mencionados. Então a gente vai tratar os sujeitos no geral. Como docentes de pedagogia da UEG. E para nós começarmos, então, eu gostaria que você me contasse sobre a sua trajetória profissional. Assim, pode resumir, pode falar tudo, pode ficar bem tranquila.

Profa. F: Então, eu comecei a trabalhar bem jovem e em vários locais de trabalho. E em 1999, eu fui parar na UEG. Ainda não era UEG, ainda era UNIANA, mas eu fui já na missão de transformação dos campos isolados da Universidade Estadual de Goiás, que era um sonho antigo. Quando eu fui presidente da UEE, que é a União Estadual dos Estudantes, uma das nossas reivindicações era pela criação da Universidade Estadual de Goiás. Então a criação da UEG, ela não acontece da noite para o dia. Ela era uma reivindicação histórica do movimento de professores do estado de Goiás e também do movimento estudantil. Então em 1999, eu ingressei na UEG e uma das primeiras missões que eu tive lá, como ainda não existia o vestibular unificado, eu fui para comissão de vestibular para ajudar a organizar um sistema de vestibular único. Porque cada campus, cada unidade fazia o seu vestibular. Então foi uma experiência maravilhosa, um grupo de mulheres, todas guerreiras e nós trabalhamos muito, trabalhamos demais. A gente dormia nas gráficas, a gente dormia em Anápolis, a gente passava as madrugadas nas gráficas. Mas foi um trabalho assim, maravilhoso. Nós, na sequência da realização do vestibular, o vestibular foi um sucesso tão grande que a gente começou a pensar em expandir. Então a gente começou a fazer concursos públicos, e nós começamos a fazer praticamente todos os concursos do estado de Goiás. E foi muito elogiado, porque sempre tinha uma, um medo, uma desconfiança de fraude nos concursos. E com a nossa experiência a gente fazia delegado, fazia escuta, enfim a gente deu uma grande contribuição.

Eu saio da UEG, se eu não me engano, em 2004. Em 2003 eu fui aprovada no concurso, fiquei lotada em [REDACTED]. Em 2004, se não me engano eu saio da UEG e vou para a [REDACTED]. Foi um convite justamente por entenderem que a instituição que mais estava vinculada à Secretaria era

exatamente a UEG. Então as pessoas queriam um representante da UEG ali dentro, queriam ver a UEG representada. Então eu vou para a [REDACTED]. Que foi uma experiência também muito interessante. Depois passou um tempo, eu venho, vou pulando um pouco. Eu vou para Brasília, a convite do ministro Agnelo, mas com o Agnelo eu não fui porque eu estava em estágio probatório e eu quis terminar o estágio na universidade. Então eu fui na gestão do ministro Orlando Silva. E também foi uma experiência ímpar, né. Porque foi um período em que o ministério estava realizando todos os megaeventos esportivos. Então foi Copa do Mundo, foi Olimpíadas, Paraolimpíadas, Jogos Mundiais Militares, Jogos do Países de Língua Portuguesa, dos indígenas. Então foi uma experiência assim, se me perguntassem o que eu queria passar de novo em minha vida, essa com certeza não poderia faltar. E eu também saí do ministério e tive uma passagem rápida, que é o sonho de qualquer um: que é a [REDACTED]. Um dos órgãos de financiamento de pesquisas e inovação no nosso país. Então foi um ano e meio, dois anos trabalhando no Rio de Janeiro. Eu ainda morava em Brasília e então ficava indo e vindo. Então a minha experiência é muito, um olhar para gestão como você pode perceber.

Na sala de aula durante todo esse tempo, eu também, em alguns momentos fiquei só a disposição e em outros momentos eu fiquei fazendo as duas atividades: sala de aula e gestão. E eu volto para sala de aula definitivamente em 2016, quando eu saí da [REDACTED], que foi uma decisão de começar a investir um pouco mais na minha carreira acadêmica né. Eu precisava fazer um doutorado e enfim... Então eu volto, foi no momento que te conheci inclusive, e vou para UEG [REDACTED]. E de lá para cá foram muitas alegrias. O reencontro com a sala de aula. Eu brincava que, no primeiro dia, eu escrevi até um artigo sobre como seriam os meus estudantes. Se eles eram caçadores de *Pokémon*, quem eram? Porque eu acho que a mesma aflição que os alunos têm no seu primeiro dia de aula, eles não sabem, mas nós professores também temos né. Eu me lembro que quando eu comecei a dar aula eu era muito nova, muito nova. Em Anápolis em um curso noturno. De contabilidade, de economia e na matemática. Na matemática eu dava filosofia da educação e na economia e contabilidade eu dava ciências sociais. Então eu entrava na sala de aula nos meus primeiros anos e o pessoal achava que era trote. Os meus alunos, a maioria eram mais velhos do que eu. Porque curso noturno né, era muito engraçado. Mas aos poucos eles iam entendendo que eu não era aluna, que eu não era trote e que eu era brava. (risos)

Então eu digo que cada início de uma turma nova para mim é uma emoção. Eu me lembro que o meu coração bate como nos meus primeiros dias de aula como aluna. Então para mim a

emoção é a mesma. E é uma descoberta, eu adoro ir conhecendo cada aluno, enfim. Eu falo muito. (risos)

Pesquisadora: Sem problemas. Isso é bom. A gente precisa que fale mesmo para gente poder captar tudo que preciso. Quais as marcas ou fatos que você considera importante que fizeram com que você visse sua vida profissional de outra forma? De uma forma diferente? Alguns marcos, alguns fatos que pontualmente aconteceram e você: “nossa eu sou outra profissional.” Você mudou de cargo, você mudou de cidade, enfim foram coisas que...

Profa. F: Não, assim, eu mudei de cargo e mudei de cidade muitas vezes, mas eu acho que um marco foi a passagem pela [REDACTED]. A passagem pela [REDACTED] me mostrou que eu precisava voltar para a academia e que precisava investir na minha carreira acadêmica. E que para isso eu precisava fazer o meu doutorado e depois um pós-doutoramento. Então eu acho que ali foi um marco. Porque até ali eu fiquei muito na gestão. Gestão, gestão, gestão e gestão. E assim, gestão não te deixa tempo para estudar. Você foi diretora, então você sabe melhor que eu. E no [REDACTED], que foram uns [REDACTED] anos, eu trabalhava em uma [REDACTED]. Eu era [REDACTED]. Então abaixo do [REDACTED] só o [REDACTED], e a gente lidava com tudo, tudo do [REDACTED]. Eu brinco que do papel higiênico as Olimpíadas, porque nesse formato que a gente fez no [REDACTED], os megaeventos esportivos também foram para [REDACTED]. Então, além de gerir um [REDACTED] de forma administrativa, a gente também passou a gerir de forma finalística, que foi na organização da Copa e das Olimpíadas. Então assim, tenho dois momentos. Esse do [REDACTED] que eu sou apaixonada pela gestão, eu amo gestão e quero voltar para gestão algum dia. Mas essa passagem pela [REDACTED], que me mostra também que o coração bate pela sala de aula, e que eu precisava também cuidar da minha carreira acadêmica.

Pesquisadora: E como você descreve o ‘ser docente na educação superior’, principalmente considerando esse tripé que constitui a universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

Profa. F: Então, eu considero um desafio gigante, sobretudo pôr no momento, inclusive, estar vinculada ao curso de Pedagogia. Então, ali, nós estamos plantando as sementes. Na verdade, adubando as sementes que vão sendo plantadas ao longo da escolaridade dos alunos. Então, quando eles chegam na universidade a gente está adubando as sementes que vão retornar para sala de aula. Então, é um desafio muito grande e, sobretudo, fazer com que os alunos da UEG participem desse tripé. E digo até mais, que agora a ver da inovação que a gente também precisa

inserir. Então além da pesquisa, além da extensão, a gente precisa incorporar a inovação, a gente precisava também da internacionalização. Então são muitas frentes, e eu acho que os nossos alunos ficam muito prejudicados nessa experiência. Quem estudou em Federal e eu estudei em Federal, pode vivenciar esse processo de forma muito intensa porque ali dentro tem muitas oportunidades. Mas, na UEG, infelizmente a gente ainda não tem tantas oportunidades, tem melhorado muito é claro, mas a gente precisava, precisa ainda, melhorar mais para que os nossos alunos vivenciem esse tripé. Que estejam de fato na universidade.

Pesquisadora: Essa vivência dos alunos acaba acontecendo mais em Anápolis e Goiânia, né. Nesses cursos em cidades maiores, porque mais no interior, isso fica realmente muito prejudicado para eles. É, nesse momento da sua vida profissional, como é que você se sente?

Profa. F: (risos) Ah, eu me sinto feliz. Feliz porque há muito tempo eu queria fazer um doutorado. Eu já estava começando a me achar velha para fazer um doutorado. A mulher tem muito dessas coisas, a gente coloca umas minhocas na cabeça né. Mas aí a gente consegue tirar essas minhocas, eu descobri que não têm idade para estudar. Estudar é para a vida toda. E se eu não tive oportunidade antes, estou tendo agora e preciso agarrar com unhas e dentes. E foi engraçado porque um dia em uma loja eu falava isso para uma menina. E ela olhou para mim e falou assim: “minha filha você é uma privilegiada, você pode estudar. E eu?”

Pesquisadora: Aí é que a gente acorda né.

Profa. F: A gente acorda porque é isso, tudo bem tardiamente. Aí eu até brinquei com ela: “Está vendo, olha a minha experiência. Estou aqui tardiamente, você vai chegar lá também. Tenha a certeza disso.” Foi como forma até de... Na hora deu choque assim para pensar, mas é isso, a gente é privilegiado demais. A nossa situação é difícil, nosso salário é um salário ruim, as condições de trabalho não são boas. Mas ainda somos privilegiados, considerando a realidade do país que a gente vive. E eu reconheço isso, que é privilégio a gente estar aqui, por exemplo, eu agora em ██████████ fazendo uma parte do meu doutorado.

Pesquisadora: Poderia estar melhor, mas... A gente olhando para frente, consegue ver que poderia estar melhor. Mas se olhar para trás você vai ver que tem gente em funções que... você está fazendo o doutorado sanduíche?

Profa. F: Estou fazendo o sanduíche. Há dois meses eu estou aqui.

Pesquisadora: Ah, que bacana menina. Parabéns. Nossa, você está em [REDACTED]? Legal! Não sabia. Parabéns. Isso é ótimo, vai agregar muito na sua formação, na escrita do seu trabalho. Vai agregar muito, com certeza. Deve estar amando, claro. Parabéns. Eu queria que você comentasse agora mais especificamente sobre suas atividades na sua carreira no ensino superior. Dos trabalhos que você desenvolveu. Do seu trabalho docente na educação superior, quais atividades você já fez, já desenvolveu?

Profa. F: Então, eu tive chances, mas muito pouco. Como você pode ver, como eu já falei sobre a minha trajetória, então a minha experiência foi basicamente de ensino. Nesse meu retorno para [REDACTED], já picada pela vontade de pesquisa, de inovação, eu, já no primeiro ano, consegui apresentar um projeto de pesquisa. O projeto de pesquisa foi aprovado com algumas bolsistas. Eu tive a oportunidade de participar de outros grupos de pesquisa também. E acho que eu tenho feito muito pouco, e é uma coisa que eu gostaria de fazer mais porque eu acho muito importante: é extensão. A extensão é a prima pobre das universidades, né. O pessoal olha para ela com... ela não enche Lattes, então as pessoas se dedicam pouco. Mas eu vejo a extensão como o tesouro da universidade, porque é ela que estreita a relação com a sociedade. E a universidade, para ela não se ilhar, precisa muito fortalecer essa relação com a sociedade. Então eu acho que é isso, foi basicamente ensino e eu comecei a engatinhar na pesquisa.

Pesquisadora: Nós partimos para esse estudo, nós partimos de um autor estrangeiro que estudou o ciclo de vida profissional. E a partir dele que muitos autores no Brasil, partem também para conseguir avançar e trazer aí uma outra proposta de formação de ciclos, uma outra proposta de formação de fases. Que são realidades diferentes. Porque a pesquisa dele foi na França, com professores que atuam no que para nós é o ensino médio. E lá a carreira vai até quarenta anos. Quarenta anos de carreira. E aí ele faz essa divisão, em etapas e de acordo com o tempo de carreira. Então de 01 a 03 anos ele fala que o docente está entrando em algo que ele ainda não sabe bem o que é. Meio que para descobrir como é ser professor, aí dos 04 anos aos 06 anos ele fala que já há assim, uma confiança maior no trabalho, já ali um repertório pedagógico que dá para ele uma sustentação teórica e metodológica maior. Aí ele vai dos 07 anos aos 25 anos, quando ele começa a se engajar nas lutas, quando ele começa a se engajar na coletividade da questão de classes, de lutas, naquele ativismo mesmo. Ou então alguns começam a se questionar: “Bom, o que eu estou fazendo aqui? Eu acho que eu não quero essa profissão para mim mais.” E aí tem o período dos 25 anos aos 35 anos de carreira, que o professor começa a ficar mais tranquilo, ele não está tão preocupado mais com essas lutas ativistas. Ele até se distancia um pouco do aluno, porque ele não quer mais aquele envolvimento tão grande com

os alunos como antes. E dos 35 aos 40 anos, que já se preparando para o final de carreira estão desinvestindo e pensando mais em si. Se preocupando mais com saúde, se preocupando mais com lazer. Então ele categoriza dessa forma. Você conseguiria definir alguma dessas etapas, ou que você já passou ou que você esteja passando... você apontaria alguma dessas etapas ou fases na sua vida profissional?

Profa. F: Então, eu acho que eu estou na academia, eu ainda estou engatinhando, estou na primeira fase dele. Ganhando confiança, aprimorando métodos. Enfim, formando mais entendimentos, mais convenções. A fase que ele fala das lutas, que eu trago já desde o início pela experiência de mundo e pela vivência que eu tive. Eu venho do movimento estudantil. Presidente do DCE, presidente da UEE, então é uma coisa que faz parte de mim. Eu digo que eu me despertei como pessoa na sociedade, muito nova, nos processos das Diretas Já, no final. No dia que a gente saiu da escola e foi para um comício como Iris Rezende. Não vamos negar que ele foi na história de Goiás um defensor da Diretas. E eu me lembro perfeitamente nós indo, acho que eu não tinha onze anos ainda, eu tinha uns dez anos. Não lembro se era quarta série ou quinta série. Eu era nova, bem nova. E eu me lembro como se fosse hoje, a gente matando aulas para ir para os comícios das Diretas. E, por fim, a diretora resolveu liberar a escola inteira e fomos todos para o comício. Então eu falo que eu me desperto um pouco para entender o nosso papel no mundo ali. Ali eu me enxergo no mundo, existe um mundo. É muito engraçado. E a partir dali eu comecei a participar dos Centros Cívicos, que na época ainda não eram grêmios livres. O grêmio livre foi um projeto de Lei do Aldo Arantes que foi aprovado depois, no processo de redemocratização. Então ali eu tive esse despertar. Eu disse tudo isso para falar do que está entranhado em mim. Apesar de que na UEG, a gente tem uma certa dificuldade de organização de fazer parte disso. Mas isso, na minha opinião, é uma coisa que está muito incrustada em mim. Então são essas duas fases, mas as outras eu acredito que ainda vou viver. Porque eu gosto de me relacionar com os alunos, não sei se terá um dia que não vou querer, que vou passar por essa etapa. Porque eu sou muito de povo, eu gosto de gente. Eu gosto de conviver, de participar, de ouvir histórias..., então não sei se eu chegarei a todas as etapas.

Pesquisadora: Então está certo. (risos) Qual o momento de sua vida profissional, que você descreve como determinante para que você quisesse ser professora universitária?

Profa. F: Então, não tem. Foi um acaso, te juro que foi um acaso. Eu nunca imaginei na vida assim: “Vou ser professora universitária.” Minha mãe é professora, minha irmã mais velha é professora da UNESP, minha outra irmã foi professora da UEG também, professora de dança.

Mas eu nunca me imaginei professora, nunca, nunca. Eu nunca pensei o que eu seria. Eu já fiz de tudo. Eu já fiz chocolate para vender. A gente tinha um bar e eu trabalhava no bar. Enfim, eu sempre dei os meus pulos. E quando eu estive na UEG, eu fui chamada para uma missão, né. Para ajudar a construir uma universidade. Eles queriam uma voz ali que viesse do movimento secundarista, estudantil, para ajudar a enxergar. Então eu caio lá, mas por uma ação política do que uma ação acadêmica. Aí um dia uma professora chega para mim e fala: “Eu preciso...”. E lá, eu tinha feito uma especialização porque a primeira especialização que a UEG, ofereceu em larga escala, foi docência em ensino superior. Eu me inscrevi neste curso e gostei muito. Fiquei curiosa porque em uma especialização você pinga em todos os temas, e aí eu fiquei muito curiosa sobre avaliação, fiquei muito curiosa sobre metodologia. Enfim, e, na sequência, já tendo a especialização, um dia uma colega fala: “Gente, pelo amor de Deus, está vindo visitar do MEC, está vindo não sei o quê, e eu preciso de professor de filosofia. Aí eu brinquei, falei ‘uai, põe eu aí, me ensina, me ajuda, me faz um intensivo aí do que é ser professora, e... Eu não sei preencher um diário, eu não sei nem se tem diário em ensino superior. Eu vi a mãe fazendo diários a vida inteira, então eu só lembrava do diário. Eu não sei nem preencher um diário, mas se você me ajudar, você me ensinar, eu topo.’ Então eu virei docente assim, em um susto. Fui para ajudar no curso, que era um curso de matemática, onde eu dei Filosofia da Educação. Então fui mais assim, para ajudar. E dali para frente, quando teve o concurso, eu falei: ‘por que não? Vou fazer’. Então, assim, foi meio que no susto, mas eu gostei muito. Eu gostei muito da sala de aula.

Pesquisadora: Então o fato foi esse. A gente pode colocar como esse fato, você ter ido ajudar o curso e partir disso você gostou e ficou.

Profa. F: Isso, isso pode ser marco.

Pesquisadora: E, assim, o que você acha que tornou mais fácil a sua vida profissional como docente e por quê?

Profa. F: Ah, Eneida, não tem nada que tornou fácil, tudo foi difícil. As pessoas ajudam pouco, você tem que sair descobrindo tudo sozinho. Eu me sinto abandonada, às vezes, sabe. Mas a gente vai na cara e na coragem e chega. Mas eu acho difícil.

Pesquisadora: É interessante, que essa observação está sendo feita por todos os professores. Essa sensação de solidão acadêmica. A solidão de ter que chegar, ir atrás, aprender e se virar. Todas as minhas entrevistadas e entrevistados, porque já entrevistei dois professores, falaram a

mesma coisa. Eles sentem essa solidão na academia quando entram. E a gente vem, às vezes, de uma educação básica que é diferente. E a gente quer trabalhar de uma forma diferente, e, às vezes, não tem esse suporte para mostrar para gente o que temos que fazer.

Profa. F: E eu imagino em outras áreas né. De pessoas que vem da matemática, que vem da física, da área de exatas. Eu imagino que esse povo deve ficar mais perdido que a gente das humanas, ainda. Por que a gente ainda tem um olhar mais...

Pesquisadora: Mais didático. Eles não têm noção nenhuma de didática. Então é assim: “como é que dá aula?” (risos). Então, assim, eles ficam completamente perdidos. Ficam mais que perdidos. E com o passar dos anos, na profissão, você se sente mais realizada ou não? E por quê?

Profa. F: Eu ainda não me sinto realizada. Eu ainda me sinto construindo a minha realização. Eu acho que não estou realizada ainda. Eu gosto muito, mas, realizada ainda não.

Pesquisadora: E como é que você se define enquanto professora, nesse momento de sua vida profissional?

Profa. F: Como eu me defino?

Pesquisadora: É. Como é que você se define como professora agora?

Profa. F: É, eu acho que como uma pessoa que busca contribuir com o crescimento intelectual, com o crescimento humano, com o sentimento de um desenvolvimento social para além da... Porque as minhas disciplinas abarcam muito isso, tanto filosofia quanto política. Não tem como dissociar o ser social. Então eu acho que a minha grande contribuição é mais do que a matéria em si, mas é fazer com que as pessoas se incorporem um pouco mais. Percebam a sociedade um pouco mais, o outro, o planeta, enfim... que gente não está isolado, que a gente não é autossuficiente. A gente depende de boas ações, que são ações conjuntas. Para que fique bom para todo mundo.

Pesquisadora: É porque, muitas vezes, há uma preocupação grande com a formação acadêmica, com a formação profissional. E, às vezes, fica esquecida a formação humana que é uma formação muitíssimo importante. Às vezes, até mais...

Profa. F: Mas hoje Eneida, eu acho que está faltando, as duas. Porque eu não sinto que nós também estamos bem no profissional, sabe.

Pesquisadora: Bem, os alunos têm reclamado muito que sempre tem um grande choque de realidade quando eles chegam na sala de aula.

Profa. F: Então, não são só os nossos. Meu filho estuda em uma instituição enorme, e ele: “Mãe, eu não estou preparado para entrar nisso aqui. Estou aprendendo tudo aqui.” Eu acho, e vou receber muitas críticas na área da educação por isso. Mas eu sou da opinião que a universidade tem a obrigação de dialogar com o mundo trabalho. Porque não tem jeito, é um casamento. Um não vive sem o outro. Falar destes aspectos culturais, sociais..., mas, não tem jeito. A gente é... 70% da nossa vida é no trabalho. Então como que o trabalho não vai estar incorporado na nossa formação? Ainda mais a profissão. Quer dizer, eu saio dali e preciso saber fazer alguma coisa. Não dá para ter só teoria na cabeça entendeu. Eu tenho que saber aplicar também. Então eu acho que a gente ainda engatinha muito, muito nesse aspecto. Por mais que, por exemplo, na pedagogia a gente tenha o estágio. Mas eu acho que o estágio é uma coisa que precisa melhorar. Precisa ser mais valorizada essa prática do estágio. Eu tive a oportunidade de passar por ele por dois anos, e acho que é muito falho ainda. De fato, não está preparando o aluno para sala de aula não.

Pesquisadora: E sem contar que o estágio na Pedagogia, pelo menos na matriz da UEG, é muito limitado. Somente à sala de aula. E o Pedagogo não tem atuação somente em sala de aula. Quando você fala, diz para os alunos na disciplina de Pedagogia em espaços não escolares, eles ficam: “Hã, como assim?” Porque a sociedade é bitolada entre professor pedagogo é professor de menino. Pedagogo é professor de criança. Então... E não é assim, existem muitas possibilidades. No campo jurídico, no campo empresarial, enfim... em várias coisas. Mas voltemos.

Profa. F: Depois a gente eleva esse debate aí, né.

Pesquisadora: Profa. F, o que te faz continuar na profissão?

Profa. F: (risos). Essa é a pergunta mais difícil. Não sei! Eu gosto de ser professora, eu gosto de falar, eu gosto de fazer trocas, eu gosto de aprender com os meus alunos... Eu acho que é a grande motivação. É a troca que a gente tem com os alunos. A sorte é que os alunos se renovam, a cada quatro anos e traz oxigênio novo, traz coisas novas e não tem jeito. Na universidade, o

prato principal é o aluno. Porque se não tem aluno, não precisa do resto entendeu. E a gente também... E aluno não tem voz, não tem vez. Isso é muito ruim, muito ruim. Mas eu acho que o que eu mais gosto é essa relação em sala de aula, de estar fazendo trocas, de poder contribuir com formação das pessoas em uma perspectiva mais avançada. A palavra certa não seria avançada, mas em uma perspectiva mais multi, né.

Pesquisadora: Como você descreve sua relação com os pares, com os alunos e com a gestão, tanto local como superior?

Profa. F: Então assim, pela pouca experiência, com gestão eu acho falha. Eu acho que não existe..., em [REDACTED] é grupo fechado, e quem não está no grupo, não está na gestão. E desde que eu entrei lá, eu tive dificuldades em participar das coisas. E você sabe disso, uma briga do [REDACTED] com o [REDACTED] foi cair em cima de mim, que não tenho nada a ver. Conheci [REDACTED] a pouco tempo, enfim. Com os colegas, hoje eu acho que tenho um pouco mais de relação, converso um pouco mais com alguns professores, não com todos. E com os alunos sempre é muito tranquilo. Tem briga, tem..., às vezes, me acham muito brava, mas sempre dizem que eu sou brava, mas muito justa. Porque tem horas que você tem que apertar mesmo, não tem jeito. Porque vontade própria, às vezes, falta neles. Quando você dá uma arrochadinha, eles respondem. Então é para o bem deles, né. Mas, assim, a relação com os alunos é muito boa. Eu diria que relação com os alunos. Mas assim, tem os funcionários que eu gosto muito também. Só acho que tem, por questões políticas, em todo ambiente tem isso. Eu acho que eu acabei sendo um pouco estigmatizada e deixada de lado. Talvez se não fosse a relação política eu tivesse sido melhor acolhida, tivesse sido mais bem introduzida no campus. Mas não fui.

Pesquisadora: Eu lembro. [REDACTED].

Profa. F: Se eu me candidatava para alguma coisa, outra pessoa automaticamente também se candidatava. Obviamente tenha todos os votos. Então assim, isso é muito ruim, né. Você entra querendo contribuir, você entra querendo participar... aí por fim você desiste, deixa e vai cuidar da sua vida porque a sua vida tem muita coisa. Tem muita roupa para lavar em casa.

Pesquisadora: E, é horrível. É ruim porque a pessoa não permite. Não permitiram a você demonstrar [REDACTED], foram tolhidas as possibilidades por conta de um estigmatização [REDACTED].

Profa. F: A gente sabe de onde veio e eu também espero. (risos)

Pesquisadora: O que você pensa da carreira hoje na UEG?

Profa. F: Uai, a gente precisa avançar na carreira. Por que assim... A gente vai terminar o doutorado e não vai ser incorporado? Então assim, nós estamos em uma universidade meu Deus! Não estamos em um salão de beleza, que não é necessário ter doutorado. Na universidade é o bem mais precioso. Então, como é isso meu Deus? Então, a gente vive um processo de retrocesso, na minha opinião. É muito triste isso. E isso é desanimador.

Pesquisadora: É, desanima. As condições de trabalho já não são as melhores. Remuneração, nem se fala.

Profa. F: Você sabe melhor que eu. A gente visita as outras universidades e todos os professores têm uma sala de trabalho. É incentivado você estar lá, naquele ambiente. Ter um espaço para trabalhar, ter um computador só seu. Nós não temos isso. Lá, nós temos uma sala comum que não oferece nada. E agora nem sei se está tendo, porque nos últimos tempos acho que nem estava tendo mais. Foram diminuindo, diminuindo, trocando, trocando... Então, assim, não tem condições. Acho que eles nem gostam que a gente fique ali. Enfim... E nem temos o que fazer também, porque são poucos os projetos desenvolvidos.

Pesquisadora: É, são poucos projetos e poucos alunos que participam desses projetos. Que não querem de jeito nenhum. Mas...

Profa. F: E eu acho um absurdo a gente ter um campus, com dois cursos. É sabe, um espaço que tem uma necessidade muito maior.

Pesquisadora: É uma estrutura muito cara para o Estado. Para abrigar só dois cursos, né.

Profa. F: Se não tivermos cuidado vamos ficar abrigando só um. Porque ali abriga, as pessoas defendem só administração, na prática né. Aí nós vamos ter o quê? Um mestrado em educação sem um curso de educação? Que maravilha!

Pesquisadora: Eu fico assim, eu fiquei perplexa com a falta de luta para que isso não acontecesse, mas... Enfim!!

Profa. F: Não, passou como se... honestamente, a impressão que eu tenho é que gostaram. Mas vamos que vamos.

Pesquisadora: Então diante de tudo isso que nós conversamos, teria mais alguma coisa que você gostaria de falar, de deixar registrado que eu não perguntei, ou que eu perguntei na hora, e você não lembrou, mas que lembrou agora? Pode ficar à vontade.

Profa. F: Não, acho que assim..., eu acho que todo início é difícil. Sobretudo quando a gente está começando e, há um outro olhar em um espaço que você já esteve por tanto tempo. E aí você volta e se depara com outro, com outro espaço. Porque as coisas se transformam, né. Então, por mais que eu não fosse do campus [REDACTED], quer dizer, eu estou na UEG desde a origem, né. Quer dizer que tem um sentimento muito profundo. Não tem jeito. Eu nunca tive vontade de fazer outro concurso para outra instituição porque eu sempre tive aquele apego a Universidade, porque eu vi ela nascer. Eu viajei todos os campus. E, enfim, mas acho que é isso. Com o passar do tempo, dissolvendo as questões políticas do início, eu acho que hoje a gente tem um clima muito melhor dentro da instituição e eu espero que, quando eu retornar, eu possa contribuir um pouco mais com esse processo.

Pesquisadora: Obrigada pela sua contribuição

APÊNDICE J – Narrativa do Profa. G

Entrevistadora: Então Profa. G, prazer em te conhecer mesmo que virtualmente né?

Profa. G: Prazer é meu também conhecer mais uma colega.

Entrevistadora: Pois é, te agradeço imensamente por ter respondido o questionário e por se dispor a realizar essa entrevista que eu sei da nossa agenda, ainda mais nesse final de ano assim é muito apertado né, a gente tem vários compromissos. Então, a minha pesquisa é sobre o ciclo de vida profissional de professores que lecionam na pedagogia, nos cursos de pedagogia na UEG, então a gente parte de um autor é, que tem produção internacional, de um autor internacional chamado Huberman porque ele foi um dos primeiros a estudar sobre o ciclo de vida de professores né, de vida profissional de professores e ele fez uma pesquisa na França com professores que pra nós aqui, equivale ao ensino médio. Então como lá a carreira vai até quarenta anos, né, nós decidimos trazer essa, fazer essa pesquisa porque tanto tempo de carreira na educação básica, tanto na educação superior, tem um tempo diferente né, tempo de carreira diferente que temos lá e outras condições também que nós sabemos que são bem diferentes né, do Brasil e França além da questão é, socioeconômica, geográfica, enfim, então temos outros autores brasileiros que também estudam essa temática a partir de Huberman, então a gente tá se embasando nele, então ele divide por uma questão assim, didática, divide essas fases da nossa vida profissional em anos de carreira, então como é, você respondeu ao questionário e o seu tempo de carreira corresponde à uma dessas etapas, então por isso você foi selecionada para essa entrevista tá?

Então tendo como base é, buscar compreender esse ciclo de vida profissional dos docentes da UEG, eu gostaria que você contasse pra mim um pouco sobre a sua trajetória, sobre a sua trajetória profissional.

Profa. G: Então, eu sou do interior né. Sou de [REDACTED], moro aqui já desde os três anos de idade. Eu me considero de [REDACTED]. Eu sempre tive muita vontade de estudar, mas minha família tinha poucas condições né. E aí eu tinha aquele sonho de estudar não só na escola, eu tinha vontade de me formar de sair de [REDACTED] cursar um curso superior é, de início a minha, o meu sonho de criança né. Eu me lembro que até os 9 anos eu falava assim: que eu tinha vontade de fazer arquitetura e depois de 9 anos eu acabei não querendo muito nada sabe, pelas condições, eu acho que eu não tinha mais assim, sonho, só me lembro que até os 9 anos. Eu falava que queria fazer arquitetura e aí quando eu terminei o Ensino Médio, minha família não tinha condições de que eu fosse estudar fora aqui em [REDACTED] e tinha vindo em [REDACTED] a UEG com aquelas formações parceladas em 2000. Foi no ano 2000 né. E aí quando começou essa parcelada era só pra professores né, mas eu não entendia nada de educação nada. Só queria fazer uma faculdade fora, mas aí a família por não ter condições de bancar que eu fosse fazer um estudo fora eu fiquei aqui em [REDACTED] mesmo. Iniciei um curso Técnico de Desenho Arquitetônico que era mais ou menos na área que eu tinha pensado quando criança né, mas não foi pra frente. Aí nesse curso técnico eu descobri que não era o que eu queria realmente, nem tinha como prosseguir muito. Entrar no técnico básico aqui né, pelo Senai e pronto. E aí quando foi em

2021, um grupo de colegas ficou sabendo do vestibular que estava acontecendo aqui na UEG pro curso de Pedagogia e Geografia. Eu peguei e falei: “Geografia eu não quero. Vou fazer Pedagogia!” Mas não fazia ideia do que era, nem a nomenclatura eu conseguia. Não entendia naquela época e aí fiz o vestibular, passei e comecei a cursar o curso de Pedagogia e fui me apaixonando, cada aula, cada disciplina eu ficava vendo assim: “Mas Gente, que mundo é esse né, que eu desconhecia.” E pra mim era muito novo, sabe, era muito, era tudo novidade, tudo era algo desconhecido pra mim, era uma coisa que eu estava saindo da minha zona de conforto né, e a partir daí eu comecei a me destacar né, em sala de aula, aí todo mundo falava: “Não, você vai ser professora? não sei o quê.” Aí eu falei: “eu nunca pensei em ser professora, mas a partir do estágio né que era o terceiro ano que a gente começou o estágio lá naquela época é, eu fui pra estagiar né, a gente fazia um estágio muito longo na sala de aula, na gestão também né, porque é, minha licenciatura ela é habilitação pra docência e gestão e aí quando eu terminei o estágio, a Secretaria de Educação da cidade era professora nossa na faculdade, ela me chamou e falou: “Profa. G, eu quero que você venha fazer parte do nosso quadro de docentes.” Na verdade, eu não tinha terminado o estágio ainda, tava no último ano e aí ela pegou, eu peguei e fui trabalhar na prefeitura como contrato com Educação Infantil, peguei uma turminha de segundo período, terceiro período. E depois no finalzinho desse trabalho, já terminando a faculdade já, já tava bem concluindo o TCC e tudo surgiu o concurso do estado, da rede estadual de educação e alguns colegas juntaram falou: “Não, o diploma da UEG demora demais sair, não compensa.” Aí um grupo de cinco colegas da faculdade resolveram fazer esse concurso e eu estava com esse grupo né. Aí nós fizemos esse concurso, a prova foi em [REDACTED] e eu fiz pra vaga de [REDACTED] e aí eu passei no concurso da SEE e fui pra [REDACTED], fiquei lá um ano e oito meses, depois pedi remoção pra [REDACTED] que meu esposo já, é, tava fazendo Geografia na UEG, tinha um comércio aqui em [REDACTED]. Aí eu pedi remoção pra [REDACTED] e adorei, fiquei um ano e oito meses em [REDACTED] e retornei pra [REDACTED] pra rede estadual e assim eu fiquei trabalhando na rede estadual até 2010. Só na rede estadual no ensino de educação básica. Em 2010 eu peguei uma turma no Sesi, que aqui tinha uma escola Sesi, e quando foi em 2011, surgiu a oportunidade de vim pra UEG como contrato no PSS né. E eu passei pelo processo seletivo, fui aprovada e eu saí do SESI e vim pra UEG em 2011. Quando foi em 2015, 2014, final de 2014 pra 2015, fiz o concurso na UEG e fui aprovada para concurso da UEG. E desde então estou aqui, estou na UEG desde 2012, concursada desde 2015.

Entrevistadora: Ah tá, que legal. Então você é do último concurso, né?

Profa. G: Do último concurso.

Entrevistadora: É, considerando essas marcas esses fatos que você foi relatando da sua vida profissional, é, quais desses fatos ou outros fatos né, que você considera importantes que fizeram com que você visse a sua vida profissional de uma forma diferente?

Profa. G: Ah, com certeza foi possibilidade de transformação de vidas, entendeu? Assim, como a minha vida foi transformada através da educação, é, eu não tinha nenhuma perspectiva socioeconômica, praticamente nada né, assim, e aí eu tive uma transformação de vida muito grande através da educação, através do estudo. E quando eu via isso nos meus alunos, essa possibilidade, hoje eu ando na cidade assim e vejo tanto ex-alunos meu desde a educação básica,

da educação infantil sabe? Vejo eles bem-sucedidos os outros às vezes não, quando acontece também, a gente fica com aquele pesar né. Mas que mais pesa na gente, é ver a pessoa bem né. Quando você vê que seu aluno foi bem-sucedido, que seu aluno é, tem um trabalho legal é, eu tive a experiência de ter é, a educação básica alguns alunos muito difíceis. Eu trabalhava numa escola de periferia, difícil assim, no sentido de não ter perspectiva de vida, aquele sonho, envolvidos no mundo de drogas, alcoolismo sabe. E eu lembro que eu trabalhava muito esses meninos em sala de aula, esses alunos eram os que eu mais tinha atenção com eles, que os outros, eles iam sozinhos né. É só dar um acompanhamento ali e iam, e esses não, eles precisavam que eu estava ali, não só pra ensinar ler, escrever, é, eu lembro de um aluno que ele não tinha interesse nenhum e quando colocaram na minha sala eu tinha essa característica assim: aluno que era difícil na escola, vai pra sala da Profa. G e eles colocaram ele na minha sala e falou assim: “Profa. G, oh é fulano vai ficar na sua sala porque não tá dando certo com nenhum professor. O professor fulano de tal falou que não aceita ele na sala dele, não sei o quê.” E eu fui conversando com aquele aluno aí uma semana que ele estava na minha sala de aula eu falei: “Gente, esse menino não enxerga, ele tocava o terror na escola, na sala, falei assim: “Esse menino não enxerga e aí já tava no sexto ano de aula, o menino não lia, não escrevia direito, ia passando, passando, aí eu chamei a mãe, chamei a coordenadora, conversei com eles, a escola juntou, fez um exame, o menino tinha quase, mais de 5 graus de óculos, e tava no sexto ano, nem os pais, nem a escola tinha detectado. Eu lembro exatamente, quando ele colocou os óculos, ele ficava quietinho, copiava tudo do quadro e lia, escrevia assim, sabe, eu chego arrepiado assim porque foi muito emocionante essa época. Então assim, tem coisa que você tem que prestar atenção no aluno, o aluno que é indisciplinado, que toca o terror como ele fala no linguajar popular de sala de aula, tem alguma coisa que você precisa prestar atenção sabe. E outros alunos meus que na época, todo mundo achava assim, que iria ter pouco tempo de vida porque ia morrer por causa das drogas, aquela situação de risco né. E aí hoje eu vejo ele, ele é entregador de pizza hoje aqui na nossa cidade, aí sempre encontro ele pela cidade e ele me agradece muito, fala: “Professora, muito obrigado por tudo que fez por mim.” Esse foi no quinto ano, eu estive com ele, porque se não fosse as aulas, as conversas, não sei o que seria de mim hoje. Aí ele faz questão de mostrar o filho dele, a esposa sabe, e é assim que se apaixona na educação. E você perceber que através do seu trabalho, através daquilo que você faz pode transformar a vida das pessoas. Assim, como um professor marca a vida do aluno negativamente, eu sei que muitas vezes os alunos têm experiências negativas com os professores né, e eu acredito muito que a gente pode marcar a vida das pessoas positivamente também. Fazer um pouquinho melhor, eu levo muito a sério aquela questão de que todo mundo que chega perto de mim, tem que sair um pouquinho melhor e eu também tenho que ficar um pouquinho melhor com as vivências e as experiências.

Entrevistadora: É uma filosofia de vida muito boa mesmo, porque eu acho uma das coisas, um dos nossos papéis né. Enquanto fatores sociais, enquanto agente sociais é isso, não é só ensinar a pessoa a ler e a escrever, a ver um mundo diferente, é fazer a pessoa mudar a concepção de vida que ela tem, mudar a forma de enxergar a si mesmo né, então assim, o professor também é isso, se não for isso, como diz uma colega minha: o combo não existe, o combo não tá completo.

Profa. G: É verdade!

Entrevistadora: Só colocar ali o seu trabalho sem considerar essa parte humana, não vai pra frente mesmo não. Com relação a ser docente na educação superior né, considerando a educação superior é, com base nesse tripé né, que constitui universidades: ensino pesquisa e extensão, como é que você descreve esse ser docente na educação superior?

Profa. G: Então, eu acho que o maior desafio na educação superior é justamente trabalhar esse tripé porque muitas vezes o professor ele tem uma tendência de ir pra um lado ou pro outro. E tem aquele extremo ou é professor ou é pesquisador! E aí ele vai pro lado da pesquisa e tudo dele é pesquisa e pesquisa ou ele vai pro lado da extensão né, que onde trabalha a questão das formações né, trabalha a questão da comunidade. Ou tudo então fica focado no ensino. então trabalhar esse tripé da educação eu acho que é o desafio maior pra fazer como você disse: é o combo completo. É muito difícil, igual por exemplo: Eu, eu sei que eu tenho um pouco de dificuldade em relação à pesquisa, a extensão eu até desenvolvo, mas assim, não é algo que me atrai muito e o meu foco mesmo é o ensino, então assim, eu percebo que a gente tem sempre essa tendência a trabalhar algo mais do que uma outra área né. E eu acho que a maior dificuldade é justamente essa, trabalhar e assim a gente acaba formando pessoas que são tendenciosas pra alguma área então assim. Os meus alunos por exemplo, eles vão ser, se algum dia forem pro ensino superior, com certeza, provavelmente eles vão gostar mais dessa área do ensino. Um aluno de uma colega nossa acho que de São Luiz, trabalha muito a questão da extensão é eu tenho certeza de que os alunos dela têm foco na extensão né, quando for, se algum dia for pro ensino superior. Então eu acho que a gente direciona muito sabe, através de nossas ações, até mesmo o futuro ou posicionamento dos nossos formandos.

Entrevistadora: Mas você já trabalhou pesquisa?

Profa. G: Já, já trabalhei em pesquisa, inclusive na, quando eu tava falando da minha formação, eu esqueci de falar que quando eu passei no concurso da UEG, eu passei também no mestrado, em Anápolis no TECCER e aí eu fiz o mestrado lá em Anápolis também é, o programa sociais da Ciências Sociais da Humanidades.

Entrevistadora: Eu conheço o programa de lá, é muito bom. Eu fiz o meu mestrado lá também, só que foi no e agora é IELT né .

Profa. G: Eu fiz disciplinas especiais no IELT, muito bom o programa também

Entrevistadora: Eu fiz meu mestrado lá, gostei muito. Eu tinha como inspiração, além da minha orientadora que é uma pessoa que admiro muito até hoje, eu tinha muito como inspiração a professora Débora, a professora Mirza, a Debora foi minha orientadora né. Uma pessoa assim, muito humana, nossa, uma profissional assim, completa, ela é uma excelente profissional no campo de atuação dela, mas ela é muito humana, ela é muito de acolhedora, de assim, ajudar a gente a nos formarmos mais humanos, profissionais sabe? E a Mirza com aquela doçura toda, ela com aquele cabelinho de algodão que eu sou apaixonada e assim, uma mulher muito firme né, e assim, ela acaba com seu trabalho sorrindo e você não fica com raiva dela.

Profa. G: Eu participei da entrevista do IELT também quando eu passei no TECCER, eu fiz no IELT né, e ela tava na minha banca e eu gente: Meu Deus, eu só saí de lá pensando assim: Eu tenho que melhorar demais viu? Nossa Deus!

Entrevistadora: Mas ela fala tudo que seu trabalho tem que melhorar, e ela te mostra como. Então eu fico encantada com a forma como ela avalia sabe? Ela participou, eu assisti várias bancas que ela participou e não é só dizer que o trabalho está ruim, ela diz o que o trabalho deve ser melhorado e como você vai fazer pra melhorar, eu fico encantada com ela, então eu gostei muito desse programa de lá. Então vamos prosseguindo é, Profa. G, como você se sente nesse momento atual da sua vida profissional?

Profa. G: Então, eu agora estou só na UEG. Na verdade, eu estou sentindo vontade de voltar pra educação básica porque a realidade da UEG está bem complicada. Então eu estou na gestão da unidade também, eu sou coordenadora de unidade né?

Entrevistadora: *Inaudível*

Profa. G: Obrigada. E aí como eu estou na gestão, eu fico à disposição da UEG. Então eu não estou na educação básica agora né e esse ano fiquei muito balançada de deixar, em diminuir a carga Horária na UEG e voltar pra educação básica e pegar as 40 horas lá. Porque agora está ao inverso né, mas assim, na UEG, falando da situação que eu estou agora, é um pouco complicado assim você se entender em relação à perspectiva mesmo, na esperança, é, eu acredito muito na instituição sabe. Eu acredito muito no que a gente pode fazer, até mesmo o que a gente conversou né. É, pelas pessoas eu vejo assim que todo mundo que procura a UEG ali tem uma história de vida de superação, a maioria das pessoas não vem pra UEG, ah porque eu vou ali, eles querem se superar, eles querem é mudar, porque os nossos alunos, tem aqueles que têm vulnerabilidade social. A maior parte dos nossos alunos acadêmicos aqui na nossa unidade são os trabalhadores. Então assim, às vezes, não encaixam no programa social né, de governo, mas também não tem condições de pagar uma faculdade, então eles trabalham o dia inteiro, mantêm o sustento da sua família, comprar ali a sua moto, seu carrinho popular. E querem estudar e aí eles vêm pra UEG então assim, são muito trabalhadores mesmo, então eles são pessoas que realmente precisam de uma atenção especial e aqui na nossa unidade, a gente trabalha muito isso também sabe, por reconhecer esse perfil dos acadêmicos. E o que eu sinto aqui em relação a minha atuação é justamente também superação, é superar cada desafio, a cada dia. É você levantar pra trabalhar, você não sabe o que vai encontrar no final do dia. E você dorme, não sabe o que vai encontrar no outro dia de manhã, então assim... é uma instabilidade.

Entrevistadora: Tem que matar um leão por dia, né?

Profa. G: Um leão por dia sim, é uma instabilidade aí fica, mescla muito né a minha função de gestora com a de docência. Porque eu estou em sala de aula, eu oriento TCC, eu tenho turmas de estágio, então assim, tô coordenando a pós-graduação aqui também, além da coordenação da unidade. E tenho aula na pós-graduação, que a gente tem uma pós-graduação lato sensu aqui então assim, é matar um leão por dia sem parar né, não tem nem como você para pra lutar, tem que lutar e andar ao mesmo tempo.

Entrevistadora: É verdade, e esse lutar todo dia, um leão por dia, isso tá por todos nós né, Profa. G. Todos nós da UEG estamos nessa situação, um processo assim, de muita instabilidade, de vulnerabilidade é, de muita é precarização do nosso trabalho, desvalorização do nosso trabalho né, então é, eu continuo porque também como você, eu acredito na instituição e eu espero que tempos melhores cheguem.

Profa. G: É verdade, eu tava comentando com uns colegas de trabalho aqui, e eu falo: gente, de 2018 pra cá, a gente só luta pra sobreviver.

Entrevistadora: Sim!

Profa. G: E quando você começa a lutar pra sobreviver, é, cansa né, igual por exemplo, vamos supor: você começa nadar, nadar, nadar, uma hora você cansa. E o mais cansativo na UEG, não é o trabalho, é você conviver com a instabilidade, o que mais cansa assim, eu trabalhar, ministrar aula, planejar, fazer curso de extensão, pesquisar, gente, isso é prazeroso demais, agora você lidar com a instabilidade é, da instituição, isso pesa o emocional né, e acaba refletindo no físico também, cansaço diário né e é muito ruim, até mesmo a questão salarial assim, é ruim, precisa melhorar, mas pra mim, Profa. G, o que mais me deixa desmotivada na UEG, é essa instabilidade, é você não ter certeza, nem tanto certeza, certeza a gente não tem de nada na vida, mas você não tem nenhuma previsibilidade de continuidade de alguma coisa na UEG.

Entrevistadora: É, e nem assim uma, a gente não tem nem uma, algo ao longo prazo que você pensa: Não, agora tá assim, mas ao longo prazo existe uma política né,

Profa. G: É só fé mesmo!

Entrevistadora: É, porque não existe algo que você pensa: Não, agora tá assim, mas a gente sabe que tem uma política de gestão, tem uma política do estado mesmo que algo vai melhorar porque a gente tá vendo que parece que a tendência é só piorar, e isso deixa a gente muito cansada, pra mim também o que pesa é isso, concordo plenamente, totalmente com você, porque essa falta de segurança, claro, nós somos efetivos, não vai ser mandado embora, mas não é isso, não é só essa questão que nos preocupa né, é uma série de outras coisas que envolvem aí tudo isso que eu falei, questão da precarização do trabalho, é, tem vestibular esse ano? Será que ano que vem vai ter vestibular de novo? Não sei! Minha unidade vai manter-se aberta? Não sei! Eu vou ter que procurar emprego em outra unidade, em outro campus, em outro local, em outra cidade, eu vou ter que mudar pra outra cidade? Não sei! É complicado mesmo né, mas vamos lá.

É, você falou que já desenvolveu atividades, ah, você tá ocupada?

Profa. G: Só um minutinho, só um minutinho.

Entrevistadora: Tá bom.

Profa. G: Tô atendendo só um pessoal que chegou aqui.

Entrevistadora: Tá, não, sem problema. Então você falou que desenvolve atividades mais voltadas né, mais com relação ao ensino, algumas coisas de extensão também você já fez, mas

não é o que você gosta e também você já desenvolveu pesquisa né, é, assim na universidade, então quer dizer, você já passou, você está sempre no ensino, claro, que é de onde a gente não sai, você já fez extensão, você também está na gestão, tanto na gestão geral da unidade como na gestão de pós graduação e a pesquisa, você fez pesquisa, você desenvolveu pesquisa na unidade? Em que você trabalha? Com os alunos, assim alguma coisa do tipo, ou não?

Profa. G: Sim, foi com os alunos, que aqui em [REDACTED] nós temos uma escola [REDACTED] e no meu mestrado eu trabalhei matemática né, relacionada ao [REDACTED], e aí quando eu fui desenvolver a pesquisa, o projeto de pesquisa aqui na unidade é, nós tínhamos alguns alunos é, que, temos ainda alguns alunos quilombolas e a pesquisa a gente desenvolveu um pouco na, um pouco assim, voltado pra essa questão e relacionada a escola quilombola, questão de currículo né.

Entrevistadora: Ah tá, você teria condições de apontar, de falar sobre fases ou etapas da sua vida profissional?

Profa. G: É, em que sentido assim?

Entrevistadora: Esse autor que eu te falei, que é o autor base da nossa pesquisa, ele fala em fases, em etapas que o professor tem, e ele divide essas etapas por anos, aí então no início da carreira, vivencia isso e isso, mais alguns anos acontece isso, outros professores colocam essas etapas antes e depois do mestrado, antes e depois do doutorado ah, no início da carreira era assim, aí mais ou menos o meio eu deixei e fui pra outro lugar, agora eu voltei, então assim, etapas ou fases você vivenciou na sua carreira, ah, eu tive uma fase de muito desgosto, ah até agora eu tive uma fase assim, então você consegue se lembrar e falar de alguma fase ou etapas que você considera que foram marcantes assim na sua vida profissional?

Profa. G: Então, igual eu te falei, eu passei por todas as etapas de níveis da educação, só não trabalhei ainda com mestrado né um curso de [REDACTED], eu nunca ministrei aula no curso de [REDACTED], mas eu quando iniciei, eu iniciei na educação infantil né, é, depois eu trabalhei com meu primeiro concurso a, o ensino fundamental, nos anos iniciais do ensino fundamental, depois eu fui para, com esse mesmo concurso, mas pela necessidade da escola eu trabalhei com os anos finais né, do sexto ao nono ano e também por necessidade de aumentar a questão de salário, eu trabalhei um tempo com os anos iniciais e o ensino médio e depois que eu voltei, fiquei nos anos iniciais novamente e depois eu voltei, vim pra UEG, ensino superior, é que no ensino superior eu trabalhei tanto na graduação, como na pós graduação é, assim, questão de desmotivação, eu tenho até, às vezes eu converso com o pessoal e eles falam assim, que é difícil, mas eu nunca tive desmotivada assim, na questão de ah, eu não quero isso pra minha vida, não! Eu sempre tive cada fase que eu passei, no início eu me lembro que eu tinha muito medo de não dar certo, medo de não conseguir.

Entrevistadora: Do início da sua carreira como professora ou no início da sua carreira na UEG?

Profa. G: Como professora mesmo, no início de tudo mesmo assim, eu achava eu, porque assim, eu me cobrava muito sabe, eu achava que os resultados dependiam só de mim e teria que ter muito, teria que ter bons resultados, mas depois que eu comecei a estudar um pouco mais até

mesmo com a especialização, que eu fiz duas especializações e o mestrado, com o decorrer de formações também continuada, eu comecei a desvendar na minha cabeça que o resultado não depende só de mim, então tem N fatores que vão influenciar no resultado, então depois que eu descobri isso, que eu percebi, que eu passei a perceber isso, as coisas ficaram bem mais leves, então assim, eu tento que ter a consciência que estou fazendo a minha parte, que eu estou estudando, que eu estou buscando, estou trabalhando da maneira que precisa ser trabalhado, mas o resultado independente do meu esforço, independente da minha busca, independente da minha dedicação, tem outros fatores que podem interferir nesse resultado e a partir do momento que eu tive a consciência disso é, eu não fiquei mais desmotivada assim não, eu sempre penso em mim, o quê que eu estou fazendo? O quê que eu preciso fazer? É, o quê que eu preciso fazer? É, depende só de mim pra fazer? Então tá ok, então eu vou lá fazer, vou fazer o melhor. Não, eu preciso fazer mas não depende de mim, tem que ter outros agentes aí que precisam vim junto comigo também, então eu vou fazer a minha parte, se eu puder motivar os outros agentes pra poder fazer também ok, mas a motivação nem sempre é externa, tem que ser interna, então às vezes eu não vou conseguir motivar alguém que esteja perto de mim pra fazer algo que juntos vamos construir algo melhor pra universidade, onde eu estiver né, e com isso eu acabo assim, eu não tenho muitas decepções sabe, eu não tenho muita frustração não, porque eu sei que as coisas não são do jeito que eu quero, nem sempre é por causa de mim, entende? Tem outros fatores, tem história de quem está comigo, tem dos alunos, professores, os técnicos, da comunidade, tem um contexto social de momento, tempo né, é, não tem como eu querer a mesma produtividade, um aluno que tá na pandemia como antes né, o retorno agora presencial não vai ter como eu querer que seja como era antes de ser pandêmico, então assim, eu vejo muito isso, então as minhas fases, é sempre, eu defino mais elas mais por conhecimento sabe, a partir do momento que eu tenho conhecimento de alguma coisa, muda a minha percepção e muda a minha ação, eu acredito muito na formação e eu gosto de formação, eu gosto de estudar, de pesquisar, tanto é que todo mundo, eu falava pro pessoal quando eu tava na educação básica que eu amava trabalho coletivo, eles odiavam, quando era um trabalho coletivo que não era só informação, gente, eu era apaixonada, aquele negócio da convivência da educação, e quando a gente fazia faculdade todo mundo era obrigado a participar né, entre aspas porque precisava de carga horária, aí depois todo mundo cumpriu carga hora e ninguém participava mais e todo ano eu tava lá sabe e eu nunca, é porque eu gosto de ver os autores falarem, porque realmente muda, sabe, quando eu aprendo, eu mudo e muda as minhas ações, minhas perspectivas, conceitos e isso me faz bem e eu defendo as minhas fases mais por isso, então quando eu tava na educação infantil, eu me lembro que eu tinha muito medo de não conseguir é, conquistar os aluninhos sabe, mas depois eu vi aqueles meninos todo amoroso é, desenvolvia tudo assim, tanto carinho, eu falava: Nossa! Tá dando certo! Sabe, aí no ensino, na educação básica, os anos iniciais por exemplo, era aquele desafio com os alunos é, indisciplinados, então assim, considerados indisciplinados né, é marcante até hoje todo mundo da escola que eu trabalhava, como a cidade é pequena, a gente conhece todo mundo, mesmo eu não estando lá, a gente conversa, vira amigo e a gente lembra, era marco assim, alunos difíceis, era na minha sala, então assim, eles levavam aqueles alunos marginalizados mesmo assim, e até mesmo os professores: tinha uma professora: se o aluno tal entrar na minha sala, eu saio, eu não vou ficar com ela na minha sala e aí ele tava no período vespertino e eu trabalhava no período matutino a mesma disciplina, a mesma turma né, o quinto ano e aí transferiram o menino pro matutino pra vim pra minha sala, então assim,

o que marcou nessa fase da educação básica, nos anos iniciais era habilidade, não sei assim, de trabalhar com esses alunos porque eles me respeitavam muito e assim, não era assim, nada autoritário sabe, era muito na base do diálogo, na conversa, de entender realmente eles, sabe? Deixar eles falarem, participar do mundo deles, às vezes eles falavam: Ah, fiquei na rua até tantas horas e eu falava assim: Foi embora como, né? Como chegou em casa? É, quando chegou em casa você foi dormir? Então assim, parece que eles percebiam que tinha um interesse né, naquilo deles, ou então às vezes quando falava: Ah, fiquei na rua até de madrugada. Eu trabalhava de manhã né, eles vinham pra escola com sono, aí quando falava isso, a professora já brigava: Você tem que dormir cedo, não sei o que, então não pode ficar na rua e eu tentava evitar isso, sabe, eu tentava saber o quê que aconteceu, mesmo no estágio, posterior à isso, eu acho que esse fato na educação nos anos iniciais marcou muito, no ensino médio, quando eu tive a fase, que fui pro ensino médio também um desafio de trabalhar, mas não tinha formação, eu peguei uma de história e biologia e assim, eu lembro que eu estudava, era a noite né, eu chegava do trabalho, eu trabalhava três períodos na época, trabalhava manhã no estado, à tarde no Sesi, a noite eu ia pro ensino médio lá numa cidade, num povoadinho aqui perto, então eu chegava de uma escola e outra, eu tinha que estudar o conteúdo pra ministrar a noite, então assim, é um período de superação, eu trabalhei no ensino médio essa fase, que eu fiquei no ensino médio foi de superação mesmo porque eu não conhecia, eu nunca fui boa em biologia e história, mas eu precisava na questão salarial, aumentar minha renda e as disciplinas que tinha eram essas, então eu falei: então eu vou e aí eu lembro que eu estudava muito pra ministrar essas disciplinas em sala de aula.

Entrevistadora: Imagino!

Profa. G: É, e aí no ensino superior, é, quando eu vim pra cá, eu vim com uma questão de deslumbramento mesmo porque como sempre eu gosto de estudar, eu tinha aquela, na ideia de que era aqui que eu ia conseguir me realizar estudando e foi realmente, o objetivo maior de eu vim pro ensino superior, era fazer o mestrado, meu sonho era fazer mestrado e aí todo mundo falava assim: Não, então se você trabalhar no ensino superior, você vai ter mais oportunidades porque você vai participar de eventos né, vai melhorar o currículo, como é que eu iria participar de uma seleção de mestrado se eu não tinha praticamente nada no currículo né, e aí assim foi por isso que eu vim pro ensino superior, nem foi por trabalho, foi mais porque eu tinha uma meta de vida de fazer o mestrado e daí é, conversando com as pessoas que trabalhavam no ensino superior, eles falavam isso, que era mais fácil eu ingressar no mestrado se eu já estivesse no ensino superior, então é pra lá que eu vou! E aí quando eu cheguei aqui também foi um processo de superação é, a competitividade no início quando eu cheguei, parece quando você chega, meio que uma ameaça assim e ainda mais você que, eu não sei, as vezes as pessoas esperam na escola muito triste, muito trabalho, muito é, assim, desanimado mesmo né e aí quando você chega que você tem outra visão, acaba incomodando um pouco e acha que isso vai passar, ah, eu quero ver daqui dois meses, daqui um ano, daqui, e assim, graças a Deus até o momento eu ainda tenho essa empolgação e essa vontade de que tudo dê certo realmente e de crescer mais através de conhecimento mesmo.

Entrevistadora: Ótimo! É, você falou que foi pro ensino superior porque você tinha um sonho de fazer mestrado além disso qual, em que momento da sua vida profissional é, qual momento você descreve que foi assim crucial pra que você se tornasse professora universitária?

Profa. G: Ah, quando eu comecei as orientações, as primeiras orientações de TECCER, porque todo mundo tinha medo de orientação e de orientador né e aí quando eu fiz as primeiras orientações, e participei das primeiras bancas de trabalho e aí as pessoas que eu sempre admirava, porque muitas pessoas que hoje trabalhava aqui, tinha sido minhas professoras na graduação né, então eu tava ali junto com professores que tinha sido meus professores e aí eles começaram assim, a elogiar, que eu tinha avaliado bem, que não sei o que, fui na banca, na pós banca, eu falava: Gente, é, eu vou continuar aqui e aí surgiu a oportunidade do concurso também né e eu peguei e falei assim: Não, que pelo contrato a gente sabe que qualquer hora ia terminar né, e eu falei assim: Quero prestar o concurso e eu quero passar, e aí eu comecei a estudar, estudar pra esse concurso, tinha só uma vaga aqui pra [REDACTED], então eu falava: Eu tinha que ficar em primeiro lugar, não tem outra opção pra mim, tem que pegar essa vaga né, e aí eu estudava bastante porque eu tinha decidido que eu queria ficar aqui, continuar aqui né, trabalhando na universidade, eu gosto muito assim da autonomia do professor universitário, então quando eu percebi que você tinha uma, não que na escola básica não tenha, mas assim, é, até mesmo essa possibilidade do tripé, você pode migrar entre o ensino, extensão e pesquisa, uma hora você tá no ensino, outra hora você pode ir pra extensão igual eu falei né, esses direcionamentos né, e essa autonomia que os professores universitários de certa forma tem acabou me fascinando bastante e aí eu decidi que eu queria fazer o concurso e queria passar e graças a Deus deu certo sabe, eu passei, assumi e não tenho vontade de sair não. Igual eu falei pra você, essa última, esse fim de ano agora, eu tive vontade de sair da gestão, mas não assim, da sala de aula, do ensino superior eu não sinto vontade, agora da gestão, sim.

Entrevistadora: Muito problema! É, Profa. G, o que você julga que tornou mais fácil a sua vida profissional e por quê?

Profa. G: Mais fácil, nossa! Assim, pra mim pode ser questões pessoais?

Entrevistadora: É, tanto faz, o que você julga que tornou sua vida profissional mais fácil.

Profa. G: Então eu tenho muito apoio da minha família né, meu esposo, meus filhos, eu tenho três filhos e eu vejo muitos colegas é, que trabalham comigo e que já trabalharam, não tem muito esse apoio assim, ser o profissional que tem que cuidar de tudo, então é, eu acredito que o apoio da família tornou a minha vida profissional bem mais fácil, tanto nas conquistas né, de graduação, de pós graduação, então assim, o apoio que eu tenho da minha família assim, esposo, marido, esposo, filhos, é, foi fundamental esse apoio facilitou muito pra que eu crescesse profissionalmente.

Entrevistadora: Que bacana! É, com o passar dos anos na profissão né, é, você se sente né, você entrou na UEG em 2015.

Profa. G: Comecei assim, tô desde 2012, 2015 eu fui.

Entrevistadora: Então de lá pra cá, né, com o passar desses anos, é, você se sente mais realizada ou não?

Profa. G: Eu me sinto mais realizada! Assim, olhando pela minha perspectiva de vida, de trabalho, de profissão, eu me sinto bem mais realizada, porque aqui eu consegui assim, bom, primeiro eu consegui o meu sonho né, de me tornar mestre e as especializações eu fiz antes de vim pra UEG, mas o mestrado foi após eu ter vindo pra UEG, mas eu me sinto mais realizada.

Entrevistadora: O seu mestrado foi antes ou depois da, do concurso?

Profa. G: O mestrado foi ao mesmo tempo, eu passei no concurso e entrei no mestrado.

Entrevistadora: Ah, foi mesmo, agora que me lembrei que você mencionou isso. Então tá, você entrou como especialista?

Profa. G: Eu entrei como especialista.

Entrevistadora: E já mudou pra mestre já também?

Profa. G: Mudei pra mestre.

Entrevistadora: Ainda bem que nesse tempo podia né porque agora nem pode mais né, Oh Meu Pai!

Profa. G: Foi algo assim de Deus minha irmã, foi no último dia que eu dei entrada

Entrevistadora: Que sorte, quase não dá certo né?

Profa. G: Gente, eu lembro que eu fiquei como louca, correndo com esses documentos, aí queriam que mandassem por e-mail, ou pelo malote, não dava certo, eu fui em Anápolis entregar pessoalmente.

Entrevistadora: E assim como você se define enquanto docente, enquanto professora nesse momento da sua vida profissional?

Profa. G: Então, um pouco cansada né, como todos os, acho que quase todo mundo né, mas eu também me encontro cansada é, sem muita perspectiva como nós já falamos né, em relação ao nosso trabalho, mas ainda acreditando né, de que um dia pode mudar, um dia ou da noite pro dia.

Entrevistadora: Cansada, mas não desmotivada.

Profa. G: Não, não, isso não.

Entrevistadora: Porque você sempre frisa muito né, que você está ainda muito motivada na sua profissão né, e isso é bacana, muito bom. E assim, o quê que te faz continuar como professora? O quê que te faz ficar na profissão?

Profa. G: Então, primeiro assim, é algo que eu escolhi pra mim agora né, é uma profissão que eu realmente quero, não consigo pensar, as vezes eu tenho umas colegas até mesmo aqui do

ensino superior, que eles estão fazendo outros cursos, estão fazendo é, tentando migrar profissionalmente pra outra área, eu não consigo fazer isso, eu não sei, as vezes eu olho assim e falo: eu podia fazer isso, mas não, não encaixa sabe, então assim, eu acho que é uma profissão que eu já escolhi pra mim, então eu não tenho tendência pra mudar, eu não penso assim: Ah, eu vou virar uma psicóloga, vou parar de trabalhar na educação, vou fazer consultas é, igual umas colegas falam: Ah eu estou fazendo psicologia, outros fazendo direito e as vezes eu fico vendo eles fazendo isso e eu não me encaixo nesse perfil sabe, parece que é algo que eu já defini, as vezes eu não sei se é por comodismo, eu não consigo acreditar que seja, mas é algo que define que eu quero continuar na minha profissão mesmo, aí tem umas colegas que falam: Não, vamos sair da educação, as meninas da Seduc ou até mesmo do ensino superior né, não compensa, vamos sair, eu fico pensando: eu vou ficar aqui, nem que eu fique sozinha, eu acho que é quase isso que tá acontecendo na unidade de Minaçu mesmo, vai chegar o dia que eu vou ficar sozinha aqui e não é esse o caminho né?

Entrevistadora: Ai credo! Não vai acontecer isso não.

Profa. G: Se nada mudar, a esperança é que mude, mas se nada mudar.

Entrevistadora: Pois é complicado né. Mas assim, você está de licença da Seduc pra estar na UEG, como é que tá?

Profa. G: Não, é a disposição assim, porque quando você está, vai, é eleita pra um cargo de gestão, automaticamente você fica só nesse cargo, entendeu? Então eu trabalho na UEG é, no cargo de gestão e estou à disposição do estado pra UEG também.

Entrevistadora: Então você vai continuar, você participou dessa eleição agora, ah, então você vai continuar mais quatro anos.

Profa. G: É

Entrevistadora: Entendi, é, e como você descreve a sua relação com os pares, é, com os alunos né, questão daí da unidade e com a gestão da universidade?

Profa. G: Então, eu tenho uma boa relação com os pares e com alunos, assim, é, cidade do interior tem uma característica diferente porque é quase tudo muito familiar né, então assim, nós temos aqui quase, hoje como não teve o vestibular recente pra geografia nem pra pedagogia, diminuiu e estamos com a faixa de 230, 250 alunos, então assim, eu praticamente conheço todos os alunos, assim, de nome, de história de vida, de família é, muitos se tornam amigos pessoais então é assim, muito familiar, é uma característica diferente que a gente sabe que os grandes centros tem alunos que não tem como você conhecer né, então eu tenho uma boa relação com os alunos, eu tenho uma relação com os professores assim, não. a gente, por eu estar na gestão, às vezes tem que fazer alguma coisa que não agrada todo mundo né porque faz parte da gestão, mas eu tento fazer da melhor maneira possível de, pra que eles não criam aversão à gestão né, porque tem professor que às vezes cria aversão à gestores, a coordenadores pelo modo que as pessoas se porta à eles né, então mesmo que eu tenho que fazer alguma coisa difícil que eu sei que não vai agradar, eu tento fazer com um jeito que a pessoa não fique tão bravo, pelo menos comigo, as vezes fique bravo com a situação, mas não comigo.

Entrevistadora: Não leve pro lado pessoal né?

Profa. G: É, e agora com a gestão no caso é, eu aqui sou a gestão né, mas com, teria que ser relacionado a gestão central né, é, eu acho assim um pouco difícil essa relação pela distância sabe, o distanciamento né, dos gestores, essa divisão agora dessa reestruturação, gente, foi terrível pra nós que somos gestores é algo assim, que no nosso caso aqui, não funcionou, a gente é não tem representatividade como é previsto né pelo menos no estatuto e nesse novo decreto que reestruturou a UEG e nós estamos ligados à um campus que acaba ficando isolados aí nós não temos acesso à administração central que é em Anápolis, vichi!

Entrevistadora: Tá acabando a bateria? Oi, Profa. G! Você está aí ainda? Tá me ouvindo Profa. G?

Profa. G: Oi professora, meu celular descarregou do nada, não vi que tava descarregando e agora eu coloquei pra descarregar aqui, mas não vou ligar a câmera pra carregar mais rápido, eu não estou te ouvindo.

Entrevistadora: Oi! Eu também desliguei o microfone, não teria como você me ouvir.

Profa. G: Então, do nada descarregou, eu falei meu Deus do Céu, tava falando e o negócio descarregou tudo, aí agora eu vou deixar a câmera desligada porque eu coloquei ele pra carregar aqui do lado

Entrevistadora: Não, não tem problema não, eu até tava perguntando no WhatsApp quando você sumiu aqui, eu falei: Descarregou o celular? E tal, mas é isso mesmo, acontece, mas nós já estamos terminando já também, é, você tava até concluindo falando sobre a relação com a gestão né, que vocês ficaram muito isolados né, não têm funcionado, você quer complementar o que você estava falando?

Profa. G: Então assim, a gente teve, porque muitas coisas quando a gente precisava, antes dessa reestruturação a gente ia diretamente como se diz: aos donos dos bois né, nós recorriamos a Anápolis né, às reitorias tudo, então depois da reestruturação tudo passa pelo campus né, e aí não tem como, às vezes a gente quer alguma coisa e não tem como você ir diretamente no reitor ou diretor do instituto é, nos pró reitores, até vai, mas depois volta de novo pra você passar pelo campus, então esse percurso acabou ficando mais complicado, particularmente pra quem está na gestão das unidades a reestruturação não foi legal sabe é, foi bem complicado essa, essa questão.

Entrevistadora: Certo!

Profa. G: Professora, meu carregador não tá querendo carregar, só um minutinho, deixa só eu tentar conectar pra carregar direito se não vai cair de novo.

Entrevistadora: Tá.

Profa. G: Acho que agora deu certo, tem só 2 por cento.

Entrevistadora: Eita! O quê que você pensa, Profa. G, na carreira na UEG hoje, condição de trabalho, remuneração, titulação etc., você acha que ficou melhor do que antes, tá pior do que antes é, eu sei bem como tá, mas eu preciso que expresse o que você pensa na carreira na UEG hoje.

Profa. G: É, Maria, só um minutinho, deixa eu entrar aqui pelo computador pode ser? Que aí eu vou sair do celular que vai descarregar.

Entrevistadora: Tá bom!

Profa. G: Eu entro no mesmo link.

Entrevistadora: Tá!

Profa. G: Oi Maria!

Entrevistadora: E aí? Conseguiu entrar pelo celular? Pelo computador?

Profa. G: Não, foi pelo celular mesmo, o computador como não tá..., está chovendo bastante, a internet fica muito ruim no computador. Aí eu conectei o celular aqui, consegui conectar ele.

Entrevistadora: Tá bom. É, eu vou repetir então a pergunta né, é, o quê que você pensa na carreira na UEG né, considerando aí condições de trabalho, remuneração, intitulação etc. É, você acha que ficou melhor do que antes, tá pior que antes é, nós conversamos um pouco disso, mas eu queria mais pontualmente o quê que você pensa da carreira na UEG.

Profa. G: Eu acredito, pela minha percepção atual, eu acredito bastante, eu vejo assim, pelos relatos que, até mesmo de 2012 pra cá de onde, aonde eu realmente ingressei né na UEG, eu acredito que os professores eles tinha mais é, até mais benefícios né, em relação, por exemplo: Diárias né, os eventos, umas bolsas pra desenvolver eventos e hoje a gente não tem isso tão latente quanto era antes, então eu acredito que piorou bastante é a questão igual a gente conversou também do plano de carreira, a gente não tem um plano de carreira sólido e a gente, e o que tem a gente não consegue acessá-lo, é muito difícil né, eu mesmo estou aguardando a progressão pra mestre nível 1 e não tem como conseguir a gente entra com o pedido e é negado né. Eu acredito que a remuneração na UEG é muito baixa, é, tanto é que muitos professoras que são da Seduc eles realmente são tentados a voltar pra lá mais por causa da remuneração e também se você quiser 60 horas na Seduc é muito mais que aqui na UEG né, é, a questão de salário, tem professor aqui que assim como eu é concursada no dois órgãos e diminui a carga da UEG, ficou só com vinte horas aqui, passou 40 pro estado porque a remuneração era melhor é, então assim, a UEG ela paga muito mal, ainda mais com tudo o que a gente faz né, então a gente não recebe produtividade também que seria uma opção, trabalha muito e ganha pouco, nossa realidade na UEG é essa.

Entrevistadora: É, e as condições de trabalho você tem como falar alguma coisa com relação às condições de trabalho?

Profa. G: Então, é, pelo que eu percebo uma dificuldade também de acesso né. Nessas condições de trabalho, a internet funciona bem, pelo menos assim, a nossa realidade aqui né. É questão de

impressão, as vezes eu vejo a parte de reuniões que muita gente reclama que não tem impressora, não tem disponibilidade para imprimir atividades, provas... Aqui a gente não tem esse problema, nós temos disponibilidade de impressão, a questão de laboratório é, atende né, mas questão, por exemplo: professor que entra não tem gabinete de estudo para o professor individual. E, não tem o equipamento individual, tem esses computadores, internet na sala dos professores, mas é coletivo, não é individual. A impressora também coletiva, fica na coordenação... Então assim, a questão da biblioteca pra pesquisa atende a gente sabe, não é algo assim que é muito aquém do que a gente precisa para a nossa realidade para os nossos cursos né, mas o que eu acho que o que mais é insuficiente. Assim, nas condições de trabalho também é na questão de formação, eu acho que a UEG ela investe muito pouco na formação no seu quadro docente. Entende? A formação continuada é, seja até mesmo subsídio pra uma qualificação, igual a gente tem muito especialista né que acho que deveria ter um programa de, para docentes da UEG em relação ao direcionado realmente aos docentes da UEG né, não sei se é possível assim, mas acredito que sim, o doutorado tem os da vida mas que não foi pra frente então a gente com isso também, pro doutorado que favoreça os professores da UEG e até mesmo eu penso assim, que eles não fazem isso porque iriam criar um problema a mais né, vai qualificar as pessoas, depois as pessoas querem ser, é ter o reconhecimento e eles não tem como fornecer, reconhecer entre aspas né?

Entrevistadora: É, entre aspas.

Profa. G: Eles não querem na verdade.

Entrevistadora: Até a questão da licença pra, eu consegui a minha licença é, porque eu trabalho em Luziânia, mas moro em Brasília então eu consegui minha licença pro doutorado, os dois primeiros anos, porque eu tinha sido diretora do campus, então tinha uma portaria que dava às pessoas que tinham estado em cargos de gestão nos últimos anos de ter essa liberação, porque caso contrário não poderia ser liberada porque só é liberado quem cursa o, quem está no programa há mais de 500 quilômetros de onde trabalha.

Profa. G: E agora nem isso né?

Entrevistadora: Nem isso, é, então depois do segundo ano do doutorado, eu estou estudando e trabalhando, eu tô com licença parcial, mesmo assim, eu tô com duas disciplinas, tô com 8 orientandos e quer dizer, é algo que acaba atrapalhando muito nosso processo formativo.

Profa. G: É verdade

Entrevistadora: Não tem o que fazer, não tem um programa institucional voltado para a qualificação desse corpo docente, então quer dizer: Pra universidade, para o estado, quanto menos formado nós estivermos, melhor que são menos custos para a universidade.

Profa. G: É verdade.

Entrevistadora: Então assim, é o que você falou mesmo, não tem investimento porque eles não querem.

Profa. G: E assim, é, eu acredito que a carreira na UEG, se você não for uma pessoa, é, intrinsecamente motivada ou se você não tiver uma perspectiva de buscar, ela proporciona o comodismo, a carreira na UEG, o reconhecimento da nossa profissão, ela favorece o comodismo e toda a vida do mesmo jeito, porque não tem um plano de carreira bom ah, se eu for mestre eu vou ser bem remunerado, se eu for doutor, vou ser melhor remunerado, é muito insignificante assim, insignificante essa questão da remuneração na UEG.

Entrevistadora: É, e sem contar a quantidade de colegas que estão buscando outros concursos né Profa. G? Se você vivencia essa realidade aí, se você conhece colegas.

Profa. G: Não, tem outros concursos e migrar pra outras áreas, deixar, agora aqui em [REDACTED] mesmo tem pessoas que trabalham na UEG e falam: Não, eu vou fazer psicologia, eu vou fazer direito, vão fazer não, estão fazendo! Tentando migrar para as outras áreas, pra concurso então, nem se fala.

Entrevistadora: Pra outra formação. Nossa! É, vamos continuar tendo esperança pra ver se a coisa melhora futuramente. É, diante disso tudo que eu te perguntei é, tudo o que você falou, você gostaria de falar mais alguma coisa? De pontuar, deixar registrado mais alguma coisa com relação a sua profissão, a sua, por você ser docente do ensino superior também, em relação a sua vida profissional, quer deixar alguma coisa a mais registrado que às vezes você lembrou agora que não falou.

Profa. G: Assim, na verdade era só mesmo essa, esse pesar né de não termos incentivo realmente pra formação igual eu falei anteriormente, eu gosto muito de estudar, eu tenho vontade de fazer um doutorado, mas as condições que eu tenho hoje não proporciona que eu faça um doutorado pela distância e tudo né, e pela condição de trabalho na UEG, eu não consigo estudar pra fazer um doutorado, nem pra passar no processo seletivo, eu não consigo elaborar um projeto, pensar em uma pesquisa né, porque realmente a sobrecarga de trabalho acaba é atrapalhando esses projetos de formação então é só isso mesmo, assim, deixar registrado que as vezes a gente não, é, não está melhor qualificado por causa dessa sobrecarga de trabalho que a gente tem.

Entrevistadora: Infelizmente né, é uma realidade que infelizmente nós vivenciamos, mas vamos ter esperança de que isso melhore.

Profa. G: Ah, com certeza.

Entrevistadora: Muito obrigada, Profa. G, pela sua entrevista, vai ser muito importante pro meu trabalho e eu espero que você possa ter acesso à esse trabalho depois, ele vai estar disponibilizado na biblioteca da UNB, e quando for a minha defesa, eu vou enviar o convite pra todos os professores que participaram das entrevistas pra vocês assistirem, possivelmente vai ser on-line ainda né, porque eu defendo no início do ano que vem, até maio, abril, maio, e a UNB de acordo com o calendário ela vai continuar meio que híbrido ainda né, algumas coisas presenciais, algumas coisas online e aí se for possível essa apresentação on-line eu mandarei o convite pra vocês e se vocês puderem participar, serão muito bem vindos nessa defesa tá?

Profa. G: Será um prazer!

Entrevistadora: Vamos aí produzir é, elementos pra que nós possamos lutar por nossos direitos na UEG, então essa produção acadêmica, eu tenho esse objetivo de trazer informações sobre a universidade, sobre como esses docentes estão vivenciando essa nova forma de trabalho na universidade, pra ver se a gente consegue por meio disso ter melhores políticas internas né, na universidade, pelo menos políticas internas pra melhoria da nossa condição de trabalho.

Profa. G: É necessário isso. Eu acredito que uma das maiores falhas na UEG, é justamente isso, porque além dela ter uma influência externa muito grande é, internamente a gente não consegue articular uma política que nos favoreça, nós estamos aqui e não conseguimos é articular pra que possa nos favorecer.

Entrevistadora: É a dificuldade que eu vejo também, a questão da falta de coletividade, a falta desse senso de coletivo é que precisa ser é, reforçado, é ser construído de forma mais consistente e porque a gente vive muito processo de individualidade na universidade.

Profa. G: Você resumiu bem o que eu queria falar assim, quando você falou na UEG quando eu cheguei que eu falei que me assustou um pouquinho essa competitividade né, é justamente isso que me causou estranheza assim, lógico que da educação em geral isso acontece, mas quando eu vim para UEG isso ficou muito marcante assim, essa individualidade, essa competitividade e a falta do coletivo, é sempre assim: O meu, minha disciplina, meu projeto, a minha turma é, e é muito individual assim

Entrevistadora: Ninguém quer ensinar nada pra gente com medo da gente aprender e tomar aquilo da pessoa né, nossa! Eu também vivenciei isso quando eu ingressei na UEG. É porque assusta, a gente sem o coletivo, a gente não é nada, só porque na UEG isso ainda não está fortalecido, esse senso de coletividade ainda não está construído, eu falo ainda porque eu tenho esperança de que isso possa ser construído porque eu penso que assim a gente consegue avançar.

Profa. G: É verdade.

Entrevistadora: Avança nisso, eu vejo por aqui, pela Secretaria de Educação do DF, a coletividade aqui, o senso de coletivo, de sindicalismo de, pra eles agirem em prol de todos, é muito forte aqui dentro. Tanto é que é um dos melhores salários do país né. E assim, tudo aqui funciona, se o governador quer fazer alguma coisa, aí o Sindicato vai pra cima, o coletivo vai pra cima, e acaba dando... É assim, esse coletivo acaba avançando pra poder defender as suas causas e não as causas do governo. Então eu vejo que isso faz falta demais na UEG, falta muito, mas vamos ter esperança de que essa ADUEG, que essa ADUEG da nossa associação, ela consiga se fortalecer.

Entrevistadora: Aguarde meu convite que eu enviarei, viu?

Profa. G: Ela acabou?

Entrevistadora: É o caminho, eu penso que esse é o caminho. Muito obrigada viu, foi ótimo conversar com você, conhecer um pouco

Profa. G: Eu que agradeço!

Lusinaide: Tá bem, eu vou estar lá, será um prazer, até outro dia, fica com Deus.

Entrevistadora: Fica com Deus também.

APÊNDICE K – Narrativa do Profa. H

Entrevistadora: Bom dia, nós estamos ao vivo. Então Profa. H, essa pesquisa de doutorado é, nós estamos investigando é a Universidade Estadual de Goiás, especificamente os docentes efetivos de Pedagogia da UEG e nós pretendemos é, investigar se, né, quais os ciclos que podem ter né, esses professores que tipo de ciclo de vida profissional esses docentes da UEG é, estão vivendo esse momento. A gente parte dos estudo de um professor francês chamado Huberman que fez essa pesquisa na França com professores da educação que aqui pra nós seria o ensino médio né da educação básica e ele identificou nesses professores por esses estudos dele, que esses professores estavam é, enquadrados é, de forma didática em fases o temas, dependendo do tempo de carreira que eles tinham no magistério, então a gente quer investigar se na UEG, se esse professores também podem viver esse ciclo, viver essas fases ou se nós teríamos aí novas fases né, uma nova descoberta, até mesmo pra avançar um pouquinho os estudos desse autor, então pra isso é, nós realizamos o questionário, aplicamos o questionário né, que a senhora me respondeu, agradeço também pela devolutiva e agora nós estamos realizando essas entrevistas com os docentes que foram selecionados, então a senhora foi selecionada porque o seu tempo de carreira na UEG, é, a senhora colocou no questionário, que o seu tempo de docência, sua carreira de docente, é mais de vinte e cinco anos né, e na UEG também a senhora tem mais de vinte e cinco anos de carreira, então esse foi um critério para que a senhora fosse selecionada pra essa entrevista. E aí pra começar, gostaria que a senhora contasse um pouco da sua trajetória né, a sua vida profissional.

Profa. H: Bom, a história é longa né, porque tem muito tempo, mas vou tentar dizer aqui pra você. É, eu comecei a trabalhar como professora, aí eu ainda estudava, eu sou normalista né, estudei na escola normal e quando eu me formei, eu fui fazer universidade em Brasília, e no mesmo ano que eu fui, eu fiz concurso lá na Fundação Educacional do Distrito Federal e fui trabalhar como professora na fundação, trabalhei como professora alfabetizadora, depois como professora do segundo ano né, os anos iniciais e quando eu estava ainda na universidade terminando o curso de psicologia na época ele tinha licenciatura e bacharelado, eu completei a licenciatura e fui chamada pra dar aula no próprio curso de psicologia né, com a disciplina de psicologia geral experimental no [REDACTED] né, que hoje é universidade, na época era o [REDACTED] [REDACTED] e lá eu comecei então dando aula de psicologia na época o que nós tínhamos na psicologia é psicologia comportamentalista né, era o auge do comportamentalismo, eu dava aula de psicologia geral experimental, trabalhei sete anos no

██████████ com essa disciplina, depois desse sete anos, eu voltei pra Anápolis, que eu sou daqui, eu e meu marido e nós voltamos pra cá, então em 1984.

Em 1984 no seu segundo semestre eu dei aula na ██████████ né, fiz a substituição de uma professora de licença gestante, em 1985 eu não trabalhei porque foi o ano que minhas filhas gêmeas nasceram. E quando foi em 1986, eu já entrei na ██████████, na época era até ██████████, ██████████, eles estavam começando os cursos de licenciatura lá, foram os primeiros cursos de licenciatura, que era História, Geografia, Letras e Ciências, uma licenciatura curta, então eu dava aula nas licenciaturas, aula de Psicologia da Educação e dava aula também nos cursos da noite, Administração e Ciências Contábeis, no ano seguinte, 87, eu comecei a trabalhar também na ██████████ também como professora dando aula na minha área de psicologia e disciplina mais afins, e aí nessa, nós trabalhamos nessa, nós trabalhamos na ██████████, para fazer a carta convite para que ela virasse uma Universidade, então eu fiz parte do grupo que trabalhou com isso em 1990 né, a ██████████, virou ██████████ Universidade Estadual de Anápolis, eu trabalhando lá nos cursos de licenciatura. Também em 1990 nessa virada nós, é, nós começamos o curso de Pedagogia, então o curso de pedagogia aqui na nossa unidade né, começou em 1990 e eu já trabalhava no curso de pedagogia na ██████████ e aqui então agora comecei a trabalhar também na ██████████

Em 1993, eu fui ser, nós fomos fazer um ██████████ e, ██████████ desse colégio, ██████████, então foi uma experiência assim, magnífica né, contato com o ensino básico com a educação fundamental, nós tínhamos do primeiro ano, na época era o ensino era de oito anos ainda no ensino fundamental, do primeiro ao oitavo e o ensino médio né, nós começamos e com dois anos de trabalho, três anos, nós já éramos uma referência né, os nossos alunos sabe, a gente ganhava a feira, as feiras de ciência, as vezes nossos alunos, a primeira turma que formou no ensino médio quando eles começaram, começou só com o primeiro ano, era uma turma de alunos que vinham de outros lugares que não se adaptavam, repetentes, e essa nossa primeira turma ela teve uma aprovação de mais de 80% no vestibular, sem que fosse um ensino massificado sabe, nada disso. Então nós tínhamos esse respeito dentro do ensino fundamental na cidade, eu fiquei lá até no colégio, foi eu comecei lá em 1993 até quando nós viramos UEG em 1999 né. Em 2000 eu saí de lá. Depois infelizmente por uma decisão bastante autoritária da reitoria da UEG, ela terminou, fechou os colégios de aplicação, na época nós tínhamos três. Era aqui São Luís de Montes Belos e Goiás, todos os colégios de referência, São Luiz inclusive ganhou é, prêmio da Unicef na área de alfabetização, eram trabalhos muito bons, muito bem-feitos, pelos cursos de pedagogia. E o

nosso curso de Pedagogia era inovador, nós que batemos pela semestralização das disciplinas, então a gente começou a trabalhar nesse sentido e eu fiquei ali. E depois na UEG começou em, na virada de [REDACTED] pra UEG, foi colocada a proposta de licenciatura plena parcelada. E, quem organizou, quem foi a cabeça do projeto aqui foi o professor [REDACTED]. E ele montou toda a estrutura do projeto só que aí quando viramos UEG, ele foi tirado da coordenação e assumiu uma outra professora nossa, a professora [REDACTED] que coordenou durante muitos anos a parcelada e eu coordenei os cursos de Pedagogia da parcelada daqui da nossa unidade. Então eu coordenei as primeiras turmas da parcelada, eu coordenei tanto do Estado, tanto do Município, depois que começou a trabalhar com instituição privada, essas coisas assim, eu já deixei. E depois eu me afastei um tempo da UEG em 2010, de 2010 a 2016 eu fui pra trabalhar na [REDACTED]. Eu fui convidada pelo [REDACTED] [REDACTED], pra ser [REDACTED] e eu fiquei oito anos na [REDACTED] [REDACTED] né, também um trabalho fantástico, foram três experiências profissionais que eu tive e extremamente marcantes né, o colégio de aplicação, é, a licenciatura parcelada e a secretaria de educação, né então nós estabelecemos, eu procurei estabelecer dentro da escola a parceria com a universidade, especialmente com o curso de pedagogia, nós tínhamos uma professora que era professora efetiva da universidade, professora [REDACTED], e ela era também professora do Município. Então a professora [REDACTED] foi coordenar o [REDACTED], [REDACTED] [REDACTED] e a gente deu outro ritmo ali né, colocamos os grupos de estudo, grupo de estudo e pesquisa de forma sistematizada, com os professores recebendo na carga horária. Foi quando fizemos a implantação do plano de carreira na prefeitura, pagamento do piso salarial... Então assim, foi uma experiência muito gratificante e aí eu voltei quando terminaram os dois mandatos, eu fiquei na secretaria os dois mandatos, uma experiência inédita pra mim quanto pra mim na secretaria porque lá tinha uma rotatividade grande de secretários né, então eles falam: Ah, mas você marcou! Falei: Sim, mas com tanto tempo né, uma coisa quase que natural né. E aí voltei pra UEG pro curso de pedagogia então agora eu estou, porque na UEG eu trabalhei praticamente em quase todas as licenciaturas. Dei aula de Psicologia em quase todas, mas o meu curso sempre foi a Pedagogia né. Faço, parte do Diário Oficial da criação do curso de Pedagogia, nós participamos né. Eu participei junto com a professora [REDACTED], professora [REDACTED], professora [REDACTED], da criação do curso de Pedagogia na nossa unidade e aí eu voltei pro curso.

E agora em 2019, eu assumi a [REDACTED]. Nunca tinha tido essa função de gestão dentro do curso, foi a primeira vez. Eu já tinha trabalhado como coordenadora

de junta de TCC, isso aí eu não tinha conseguido fazer né. Então agora eu tô na coordenação e estamos trabalhando, então seriam assim, de uma forma geral, trabalhei um pouco tempo como psicóloga né, lá em [REDACTED] quando eu me formei. Eu tinha um consultório, trabalhei um tempo, mas a minha paixão a vida toda foi a sala de aula, foi à docência. Gostei das funções de gestão, mas o que eu gosto mesmo é da sala de aula, tanto que eu tenho tempo de idade e tempo de trabalho pra aposentar, mas eu ainda tô né, esperando um pouquinho pra ver o rumo que nós vamos ter.

Entrevistadora: Fora a contribuição que a senhora pode nos dar né professora, mais e mais. Então dentre tudo isso que a senhora me contou sobre sua carreira né, sobre a sua vida profissional, a senhora até elencou três marcas aí, três fatos importantes da sua carreira. Mas eu gostaria que a senhora pontuasse se houve mais algum. Então a pergunta é: Que marcas ou fatos importantes te fizeram ver a sua vida profissional de uma forma diferente.

Profa. H: Quando eu trabalhava em Brasília, no [REDACTED] eu saí da [REDACTED] e fui pro [REDACTED] eu achei que na época, por questões mais pessoais do que profissionais, eu gostava, muito de alfabetizar, de estar com as crianças, mas na época eu achei mais interessante em termos de vida pessoal eu ficar nas aulas no [REDACTED]. E lá eu dava as aulas de Psicologia Geral experimental. Quando eu vim pra Anápolis e comecei a trabalhar na [REDACTED], é, eu comecei a perceber que a educação era diferente. Eu não estava formando psicólogos mais como eu formava em Brasília. Em Brasília eu formava psicólogos, aqui eu iria formar professores e a formação de professores era diferente. Então foi uma percepção, foi muito forte pra mim, e eu comecei a entender que eu não poderia trabalhar do mesmo jeito. Então isso foi 1986, 1987 e 1988. Nós fizemos aqui na [REDACTED] quando eu cheguei, eu tinha um diferencial né. Eu era praticamente a única professora que tinha uma pós-graduação e a [REDACTED] organizou um curso de pós-graduação e metodologia do ensino superior para os professores, porque os professores estavam dando aula e não tinham nem mestrado, eram só graduados né. E eu fiz esse curso e nesse curso, no contato com outros professores, especialmente, a professora [REDACTED], ela fez o curso conosco, ela estava entrando na UEG, então naquele grupo eu comecei a perceber e a entender mais as diferenças. Era um grupo claro, a gente tinha lá as professoras de: contábeis, de administração, de economia, mas tinham os professores das licenciaturas e eu comecei então a perceber que faltava alguma coisa. Quando eu estudei, na psicologia, é, a gente estudava muito pouco sobre a área da educação apesar de eu ter feito né a minha vertente foi a psicologia educacional, mas o que pegava ali era o behaviorismo, e aí eu comecei a conhecer aqui, Vygotsky né. Eu quase que pulei Piaget, vi muito pouco. E eu me encantei com aquilo e

aí eu resolvi fazer o mestrado, eu fiz minha seleção com o mestrado MEB, Mestrado em Educação Básica da UFG, eu entrei lá na turma de 1989.

O professor [REDACTED] era meu professor, o [REDACTED], a professora [REDACTED]... Então, assim, um grupo de professores muito bons e os meus colegas de mestrado, eram os que hoje eram professores da UFG e lá do mesmo jeito que a [REDACTED] tinha feito um curso de metodologia pra nós. A UFG estava fazendo o estágio para os professores dela né, então a turma do professor [REDACTED], da professora [REDACTED], do professor [REDACTED] que hoje tá na Federal de Uberlândia, o professor [REDACTED], que foi reitor agora da PUC, então nós éramos todos daquela turma. E eu ficava desorientada né. O professor [REDACTED] passava de uma semana pra outra, nós tínhamos que ler umas 150, 180 páginas, ele passava pra ler. E aí, enquanto os colegas liam aquilo, eu tinha que ler quase trezentas porque eu não tinha leitura na área da educação. Ali todos eram, praticamente, todos eram pedagogos, eu não era sabe. Então eu sentia aquilo muito pesado, eu fui estudar a história da educação eu comecei a ler e tudo. Aí a gente teve um problema né, em 1990 o presidente na época falando de reforma, de mexer com previdência, aquele tanto de professor da Federal correu e se aposentou. E aí como eu não era de lá, eu era quase que uma estranha no ninho, uma das poucas que não eram de lá, eu fiquei sem orientador e aí você fica assim: E agora né? O quê que eu faço? Como é que eu vou fazer? Ah! Procura um orientador lá na UNB, a gente faz uma parceria. Fui eu lá pra UNB olhando e sentei lá na biblioteca olhando as publicações dos professores pra ver o que eu achava ali, achei a professora [REDACTED] que trabalhava na linha, começando a linha sócio-histórica e tudo. Fui, conversei com ela, tivemos assim um relacionamento grande, mas aí a professora teve outro encaminhamento, acabou que no final eu não consegui concluir o mestrado né. Eu não consegui concluir, tentei, não consegui concluir. Depois fiz umas matérias lá, matérias com a professora [REDACTED] trabalhei com a [REDACTED] na área da linguagem, mas especificamente, mas eu não consegui né. Então eu não consegui concluir meu mestrado e aí depois entraram razões pessoais, minha mãe teve um acidente, coisas assim eu parei, deixei, fiquei lá.

Com exame de proficiência feito, todas as disciplinas concluídas, mas sem fazer a minha dissertação e aquilo ficou muito pesado pra mim né. E aí quando começamos com a UEG, um dia nós conversando né, eu conversei com o professor é, não sei se era o professor [REDACTED], ou se era o professor [REDACTED] que era da graduação. O Benjamim era da pós, a gente conversando, a gente falando que nós precisávamos de um programa que oferecesse mestrado para os professores da UEG. Como que a gente queria continuar a Universidade, de ser Universidade

se os professores não tinham a formação mínima, não é? Que era o mestrado. E aí então foi feito uma interferência grande do professor [REDACTED], da professora [REDACTED], a parceria pro mestrado que nós fizemos com a Universidade de La Havana em Cuba, então os professores vieram e nós todos os alunos eram os professores da, aqui da UEG. Então foi uma época assim também muito rica, muito marcante né, fazer esse mestrado com os colegas. Então nós tínhamos nossos grupos né. E, então aqui na nossa unidade, especificamente, a professora [REDACTED], professora [REDACTED], professor [REDACTED], e eu, tinham os outros. Mas esse grupo, a gente sentava pra estudar e assim, uma forma diferente de trabalho que os professores cubanos tinham então isso também foi um marco né. E é um direcionamento diferente na minha proposta. Aí foi quando eu passei a conhecer a Psicologia sócio-histórica, a pedagogia histórico social e comecei a fazer o caminho por aí. E eu acho que esses foram marcos também na minha formação que tiveram uma influência muito grande.

E trabalhando sempre também a questão dos movimentos sociais né, então aqui os primeiros grupos de defesa do curso de pedagogia de defesa da educação. Então desde 1987 a gente mais ou menos caminha, participa. Fiz parte da ANFOPE, da ANPAE, então a gente vai caminhando né. E, hoje eu até estava desligada e participo ainda sem uma filiação normal né. Mas eu acho que essa integração dos movimentos em defesa da educação, defesa dos cursos de Pedagogia eles também marcam muito a postura que a gente tem que ter.

Entrevistadora: Difícil né? Como a senhora descreve o ser docente na educação superior? Considerando esse tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão?

Profa. H: Ser docente no ensino superior tem aquela concepção vamos dizer assim: Ideal né. Então eu trabalharia com o ensino na minha sala de aula, as minhas disciplinas, os meus alunos e nesse mesmo sentido que eu trabalho desenvolveria os meus projetos de pesquisa que eu gosto de trabalhar com os alunos e, também, os projetos de extensão né.

Na UEG é bastante complexo isso né. Às vezes, o professor ele tem uma sobrecarga de trabalho grande, eu acho que, principalmente, nos últimos anos, eu tenho um benefício né. Eu trabalhei concomitantemente na UEG e na [REDACTED], UEG e junto com a [REDACTED] durante muito tempo. Por quê? Porque o salário na UEG não era suficiente. Então eu tinha esse acúmulo de trabalho. Então nós temos muitos de nossos colegas que fazem isso. Então o fato de terem de trabalhar na UEG, na educação básica do Município, na UEG, na educação básica do Estado, na UEG, na Católica, na UEG e não sei aonde..., faz com que o tempo, a disponibilidade para outras atividades além do ensino, ela seja prejudicada. Então assim, o

ensino na universidade ele só é bom, ele só é gostoso se ele está articulado minimamente com a pesquisa. Eu tenho uma certa dificuldade com a extensão sabe. Eu nunca fui de atividades extensionistas, eu acho que isso faz falta sabe. Eu acho que isso falta. Eu sempre incentivo os alunos a participarem, mas, assim, na minha prática mesmo, no ensino superior eu fiz muito pouco esse levar da extensão, mas a articulação né, com o aluno. Isso quer dizer: você tá trabalhando na sua disciplina e junto com ela você tá desenvolvendo, às vezes, não uma pesquisa, ah, uma pesquisa financiada pela CAPES, financiada pelo CNPq, mas uma pesquisa mesmo junto com o aluno daquilo que deve ser trabalhado, eu acho que isso é um diferencial do ensino superior sabe. Você ensinar o aluno a pesquisar para ele ser autor mesmo daquilo que ele tá dizendo.

Entrevistadora: É, nesse momento da sua vida profissional, como a senhora se sente? É, falar dessas, levando em consideração essas atividades que a senhora já desenvolveu ao longo da sua carreira considerando o trabalho docente... como a senhora se sente hoje nesse atual momento da sua vida profissional?

Profa. H: Bom, tudo o que eu já fiz, eu digo que eu poderia parar dizendo o que eu fiz o que eu quis, da melhor forma que eu pude em todos os momentos e eu estaria realizada né. Eu não cheguei ao máximo da minha, vamos dizer assim, que eu poderia profissionalmente por quê? Porque eu abri mão, do mestrado, desculpa, do doutorado quando eu fui pra Secretaria de Educação, quando eu estava me preparando pro doutorado com a professora [REDACTED] e o professor [REDACTED] eu fui chamada pra ir para Secretaria de Educação e não conseguia, não era possível. Ali estava uma confusão total, nós tínhamos um projeto muito bom né, e se não tivesse dedicação a ele, eu não conseguiria. E, você sabe que ninguém faz doutorado se não tiver uma dedicação ferrenha, não é? Então, eu abri a mão do doutorado, naquele momento, a minha expectativa era: ficar quatro anos na secretaria e depois voltar pro doutorado. Só que eu fiquei 08 anos, né, o prefeito foi reeleito e a gente continuou o projeto, eu fiquei 08 anos. Só que quando eu voltei né, eu achei que eu não tinha mais idade nem tempo de carreira pra investir no doutorado sabe. Então assim, quer dizer eu tenho hoje sessenta e sete anos, tenho mais de quarenta anos de magistério eu vou fazer um doutorado? Eu não vou! Não vou conseguir bolsa né. Então é, pra eu fazer numa instituição pública, eu não tenho vaga, eu não tenho mais idade pra isso, eles não me dariam uma vaga, pra eu pagar pra fazer numa instituição particular eu achei que pra mim sabe..., quer dizer, não que não valesse, não que não valha a pena, um doutorado sempre vale a pena, sempre né. Mas eu teria que parar de trabalhar obviamente, porque eu não tenho mais o pique de conseguir fazer doutorado e trabalhando ou pelo menos

reduzir as atividades né. E eu achei, agora nesse momento, eu estar aqui no curso seria mais importante, mais interessante pra mim. Porque eu tô num momento da minha vida pessoal e profissional, um pouco diferente, como eu não tenho ainda... Ah! Eu tenho que fazer um doutorado, eu vou fazer o pós-doutorado eu vou fazer... sabe! Assim, eu acho que eu tenha hoje uma estabilidade, daqui 03 anos eu tenho minha aposentadoria compulsória, então querendo ou não eu tenho que parar daqui 03 anos né. Daqui 03 anos eu tenho que parar então eu não tenho essa: Ah porque eu vou fazer isso, vou fazer o doutorado, então eu não tenho isso né. Os meus filhos, os quatro estão casados, tenho meus netos, então eu não tenho mais, meu marido tá aposentado, eu não tenho mais aquilo: eu preciso de trabalhar pra ganhar dinheiro. Então eu trabalho porque eu gosto, porque eu quero, então eu tenho né essa tranquilidade hoje pra trabalhar né, então eu posso dizer que eu tô realizada porque eu gosto daquilo que eu faço como professora.

Agora, eu não gosto da situação que a UEG está, nas condições de trabalho que ela nos oferece sabe, se você me perguntar: Como você se sente hoje? Falei: Cansada! Cansada de que? Cansada de dar murro em ponta de faca né. De você falar as coisas e as pessoas: Ah, muito bem, muito bem, muito bem, mas nada acontecer daquele jeito que é proposto né. Então você fala: Olha gente isso não vai dar certo por isso, por isso, por isso, já tivemos essa experiência e as pessoas fazem assim pra você e fazem do jeito que elas querem em termos de administração central da UEG, né. Então assim, eu poderia dizer que em termos pessoais, eu estaria realizada, tranquila, satisfeita, não é? Mas como, pelo meu jeito de ser, eu ainda tô brigando sabe. Faço parte do movimento de defesa do curso de pedagogia, eu acho que a situação que nós vivemos hoje no Brasil e na educação, especialmente, em Goiás e na UEG, sabe, elas demandam muita luta. E aí eu acho que eu não tenho condições de parar e deixar esse povo em paz não. Eu acho que eu tenho que ficar por aqui ainda brigando com eles.

Entrevistadora: Faz parte do perfil né!

Profa. H: Faz! O meu marido sempre diz que onde você vê muito trabalho, muita confusão e pouco dinheiro, você pode olhar que eu tô lá.

Entrevistadora: Ai Jesus! Como eu te falei, nós nos baseamos num autor chamado Huberman né, e ele fala dessas fases ou etapas na vida profissional e eu gostaria que você apontasse essas fases então pra isso, eu vou tá te falando quais são as fases que ele, as fases que ele se refere né. Em termos de tempo de carreira ele estabeleceu é alguns intervalos que são: entre um e três

anos, depois quatro e seis, entre sete e vinte e cinco, depois entre vinte e cinco e trinta e cinco e trinta e cinco e quarenta porque na França a carreira vai até quarenta anos né.

Então esse inicial de um a três anos ele fala que os docentes estão numa etapa, numa fase de tateamento, então eles estão entrando na docência, estão meio que descobrindo o que é ser professor, alguns entram em choque porque a realidade é diferente daquilo que eles esperavam né. Dos quatro a seis anos ele fala que os docentes entram numa espécie de estabilização porque eles já conhecem o trabalho, eles consolidam o seu próprio repertório pedagógico, eles já não dependem tanto do apoio dos outros colegas, eles estão um pouco mais tranquilos quanto ao próprio trabalho né. Dos sete aos vinte e cinco é, eles começam a modificar, entrar no estado que ele fala de diversificação, de ativismo, que eles começam a engajar nas lutas sindicais, nos sindicatos, nos movimentos sociais, então eles começam a se ver docentes em processo de luta, de melhoria pelas condições de trabalho, e tudo. E outros docentes nessa mesma fase entram no processo chamado, numa fase, de questionamento: Mas será que eu estou onde eu deveria estar? Né, será que eu teria que ser professor mesmo? Ou poderia tá em outro local? Aí tentam mudar de carreira e tudo. Dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos eles entram num processo de, numa fase de serenidade é, de distanciamento afetivo, que eles já não se aproximam mais dos alunos como era, se aproximavam antes né. Eles não se importam mais se os alunos estão aprendendo ou não aprendendo, eles cumprindo o que tem que cumprir, aluno quer aprender, que aprenda, se não quiser que aprenda, mas a minha responsabilidade é lutar para que esse aluno aprenda né. E outros entram na fase do conservantismo né, só faz aquilo que tem que fazer mesmo e ponto, acabou, né, não quer nada mais além da obrigação daquilo que ele tem que cumprir. Dos trinta e cinco aos quarenta anos, é, a maioria dos docentes entram na fase do desinvestimento, alguns né, aqueles que estavam na fase do distanciamento afetivo, da serenidade, eles entram no desinvestimento sereno, tranquilos né. Vão desinvestindo, vão procurando outras coisas pra fazer, eles vão olhar mais pra si e menos pra profissão né, e aqueles que estavam no conservantismo, eles vão pro desinvestimento amargo, que é aquela profissão que ele não vê a hora de chegar mais, de aposentar, ele só pensa na aposentadoria né. Não quer mais nem saber de nada, então independente do tempo de carreira ou dessas fases denominadas por Huberman eu gostaria que a senhora é... falasse, apontasse né... A senhora consegue apontar na sua vida profissional fases ou etapas? E se consegue, quais delas? Ou a senhora mudaria é o nome dessas fases dessas etapas?

Profa. H: É bem interessante né, essa proposição que ele fez né. Achei bem interessante. Eu concordo bastante com a primeira, esse tateamento, esse conhecimento não é, principalmente quando você chega no ensino superior. Quando você entra na educação básica, a questão às vezes é um pouco mais simples, você entra pra sala, fecha a porta, o professor tá lá dentro e ele é mais livre. No ensino superior né, a relação com os colegas, as exigências de pesquisa, de extensão, quer dizer, você tem que mostrar mais o seu trabalho né. Então esse tateamento ele existe sim né, e você percebe que às vezes as pessoas demoram um pouco mais, eu acho que eu passei por elas né, passei bem porque tive apoio né e naquela época as exigências em termos de pesquisa e extensão elas eram menores, principalmente porque eu comecei numa... eu comecei numa instituição particular. Eu comecei e lá é ensino, tinha que dar aula né. Então o trabalho basicamente era aquele. Quando eu comecei aqui na UEG, [REDACTED] não é, eu já tinha essa experiência passada, então não tinha tanto essa questão de você tá... Eu tava conhecendo outra área, que era área da educação né, que era um pouco diferente. E aí veio então depois essa vamos dizer assim, essa estabilização, não sei se eu já tinha mais domínio, uma consolidação das práticas e das atividades né. Mas eu poderia dizer que durante a maior parte do tempo eu fiquei numa fase de ativismo mesmo, de luta, de briga, eu nunca questionei a minha opção pelo magistério.

Sabe, às vezes as pessoas falam: “Mas você é psicóloga, porque você não... Nunca foi! Eu sempre gostei demais da psicologia, demais, mas eu não..., assim, já trabalhei na profissão né. Mas nunca foi a minha..., assim, nunca pensei em deixar de ser professora. Então eu me considero professora não é. Isso, eu acho que eu cheguei numa fase de serenidade, vamos dizer assim, serenidade sem distanciamento. Eu me envolvo bastante ainda com os alunos. Nessa pandemia a questão assim foi muito forte pra mim, sabe, às vezes eu tinha que para e falar: “Peraí, você não vai dar conta de resolver isso, isso tá além sabe de você ter que parar não é.” Então continuo brigando muito pelos alunos né, pelos colegas às vezes, mas já com uma certa serenidade. Conseguindo. às vezes, realmente né, falar: “Peraí, você tem que ir com mais calma”. E eu acho que ainda não cheguei na fase do desinvestimento, eu tenho essa serenidade não, mas ainda tenho muito de ativismo né. Mas eu concordo com ele sabe, e esse desinvestimento sereno deveria ser não é. Ou deve ser né, eu acho até que eu tenho que buscá-lo né. Quer dizer, eu tenho que entender que daqui 03 anos eu vou, vai chegar a minha compulsória, eu vou parar de trabalhar. Quer dizer, eu não tô torcendo por isso, eu gostaria até eu penso daqui 03 anos, eu ainda vou ter muita coisa pra fazer né. Então, às vezes, as pessoas falam: Ah, você pode ir pra particular! Eu falei: “Não, eu não quero, não gosto mais da

universidade particular, ela tem coisas hoje que meu perfil não se adapta mais, algumas questões que eu não me adapto”. A minha filha trabalha numa instituição particular, eu acompanho muito, tenho muitos colegas na UEG que trabalham paralelo, eu não consigo, não sei se conseguiria mais esse tipo de trabalho né. Mas eu ainda né, as vezes eu penso: “Bom, quando eu me aposentar, o que eu vou fazer?” Né, eu não faço planos igual a pessoa faz: “Ah, eu vou é viajar, vou isso, vou aquilo né. Eu pensei assim: eu vou arrumar um serviço, vou trabalhar com o pessoal da escola da praça, é um grupo que tem aqui em [REDACTED] né, é uma escola da praça. Então esses dias eu fui no lançamento do livro deles e eu falei pro professor [REDACTED]: “[REDACTED] eu acho que quando eu tiver que sair da UEG, eu acho que venho ficar aqui com vocês né.” Então eu acho que talvez eu tenha começado esse processo de desinvestimento, mas realmente dessa forma mais serena. Eu não tenho amargura em relação a minha profissão sabe. Tem pessoas que se acham oprimidos, que se acham obrigados, eu acho que a gente é obrigado, à medida que a gente precisa se permitir ser obrigado. Ah porque a UEG fez uma norma que agora, esses dias os professores reclamaram porque ah, que absurdo, eu preciso inserir o plano de ensino no Fênix, eu falei: “Uá, você não tinha obrigação de entregar o plano de curso todo ano? Professor trabalha sem plano de ensino? Não trabalha! Invés de você me dar o papel, você coloca ali, acabou um monte de problema pra nós gente, pensa nisso! Sabe ao invés de você ter que... Ah comissão do MEC vem aí, vai perguntar se o professor entregou, você não precisa dizer não entregou, não tá lá, foi inserido lá no Fênix nesse dia, pronto, acabou, sabe você pode mudar se você quiser.” Eles: “Ah, mas é controle”. E eu falei: “Uá, o controle sempre teve, agora o tanto que você se deixa controlar, é outra coisa sabe.” Então assim, eu acho que eu já tenho essa serenidade na minha idade e o meu tempo de trabalho me permitem sabe. Aí o pessoal briga por isso, briga por aquilo, eu falo: “Olha, eles estão falando, eles estão dizendo, eu vou fazer aquilo porque eu acredito que precisa ser feito.” O que eu não acredito que não precisa ser feito, eu não faço, eu faço do jeito, se alguém achar ruim, se disser que não pode, vem falar comigo e a gente argumenta, se eu entender que ele tá certo, tudo bem, se eu entender que ele não tá certo, né, então, aí a gente pensa no que faz, até hoje nunca tive problemas né. Então sempre argumentando da maneira como as coisas devem ser feitas, então eu acho que essas fases são bem interessantes elas foram bem propostas né. E no meu caso só o que eu diria, eu tenho essa serenidade né, eu tenho consciência que eu preciso começar um processo de desinvestimento né. Mas eu ainda tenho muito de ativismo, eu ainda faço parte da UEG, eu ainda vou né, em 2018 me parece, eu já tinha voltado e a gente fechou ali a porta da reitoria seis horas da manhã aí eu tava lá, sabe. Aí os meus meninos: “Mãe, você não tem idade pra isso não!” Eu: “Uá, não tô morta né.” E eu fui pra lá, né, aí chegamos lá, estava eu, professor

██████, professor ██████, toda aquela questão, tudo lá como é que seria feito e aí a, chegou alguém né da reitoria. A pessoa que coitada, infelizmente morreu agora tem pouco tempo, ela chegou, olhou pra gente e falou assim: “Nossa! Esse povo não morreu ainda não?” Aí eu falei: “Pois é, ainda não sabe, ainda não, estamos aqui, ainda estamos brigando pelo que a gente acredita.” (risos) Eu acho que se a gente desiste dos nossos sonhos, desiste das nossas lutas, a gente não tem mais o que fazer, sabe. Eu acho que a doença pior que pode ter no professor, é o Burnout né. Esse distanciamento afetivo né. É são essas coisas nesse sentido. Então assim, são coisas que a gente tem que ir pensando, se eu não penso mais, não tenho mais pelo que lutar, sei lá né, eu paro de trabalhar e vou cuidar dos meus netos.

Entrevistadora: É, sim. E a despeito dessas fases que o Huberman coloca a senhora apontaria outras fases da sua vida profissional, outras etapas, momentos.

Profa. H: Então, eu acho que seria basicamente isso mesmo. No início, uma estabilização onde você ainda, né. Já tem a sua forma de trabalho, mas você continua né, crescendo, não é uma estabilização parado, é uma estabilização que você vai crescendo, você vai melhorando. Você vai ter consciência daquilo que você pode fazer, do que você precisa para fazer, eu acho que essa estabilização não é nesse sentido de ficar parado, é de que você já não tá mais tateando, buscando, você já tem a sua postura profissional, mas que você vai acrescentando coisas a elas né. Não sei se isso seria misturado com a questão do ativismo né, porque você, ele fala no ativismo mais como uma questão ligada aos movimentos do professor ao sindicalismo. Eu acho, eu ligo não somente a isso, mas esse sentir a necessidade do crescimento profissional.

Entrevistadora: Certo, hoje a senhora está com quantos anos de profissão? Quarenta?

Profa. H: Ah, eu acho que são mais de quarenta né, eu comecei a trabalhar em 74 e no ensino superior em 77.

Entrevistadora: Certo! Em 1977, o ano que eu nasci. Então são quarenta e quatro anos. E qual momento da sua vida profissional, a senhora descreve como crucial pra que a senhora se tornasse professora universitária.

Profa. H: Foi, foi ainda em Brasília né, quando eu tava na educação básica e eu recebi o convite pra ser monitora de uma turma na universidade. E nesse processo de monitoria eu vi o trabalho dos professores, eu comecei a acompanhar o trabalho dos professores e eu percebi que era aquilo que eu queria fazer sabe. Então naquele momento eu tava me formando em psicologia e eu achei que eu queria ser professora pra formar outros psicólogos, né. Tanto que eu fui

trabalhar no curso de psicologia e quando eu vim pra cá, eu entendi que eu queria ser professora. Mas agora não pra formar psicólogos, mas pra formar professores.

Entrevistadora: E o que tornou mais fácil a sua vida profissional e por quê?

Profa. H: O que tornou mais fácil? Penso que foi o apoio que eu tive sempre da minha família né, então, que sempre me apoiaram nas decisões que eu tomei, mesmo então as vezes né, pelo trabalho que era difícil, quando fui implantar o colégio de aplicação é longe da minha casa, é longe, passava a tarde toda fora, as minhas meninas estavam na fase de alfabetização, tudo, quando eu estive na parcelada que era final de semana que era férias né. Então nunca houve um questionamento da família, eles sempre me apoiaram, eu acho que esse ambiente familiar de estudo, propício ao estudo, propício ao desenvolvimento do trabalho foi o que mais apoiou isso aí e o trabalho. Dentro da universidade os colegas, o grupo menor que nós tivemos sempre né, não apoio institucional, isso aí sempre foi muito pouco.

Entrevistadora: É, com o passar dos anos na profissão, é, a senhora se sente mais realizada ou não? E por quê?

Profa. H: Eu me sinto mais realizada não é. Porque eu vejo hoje muitos frutos do trabalho. Eu tenho aqui na universidade vários colegas, muitos colegas que foram meus alunos, então eu tenho muito prazer em ver isso né. A professora [REDACTED], ela foi minha aluna, hoje ela é professora do curso, ela é [REDACTED], ela é [REDACTED] né. Então né, a professora [REDACTED], doutora, pós-doutora, foi minha aluna. O professor [REDACTED] tá no nosso curso foi meu aluno né. A professora [REDACTED] foi minha aluna..., então assim, trabalhar com os colegas, ter como colegas pessoas com as quais eu fui professora, então isso aí me deixa realizada, me deixa feliz, sabe, de ver a competência deles. Então você encontrar a pessoas, quando eu estive na Secretaria da Educação, quantidade de ex-alunos que tinha lá sabe. “Ah! Professora, é isso! Quando a senhora falou isso”... então as referências que eles fazem o trabalho da gente coisas que eu até tinha esquecido, eu nem sabia que eu tinha, não lembrava que eu tinha dito, que eu tinha falado, que eu tinha mostrado texto que foi lido né. Então assim, então eu acho que sou mais realizada, eu acho que eu não poderia ainda parar, que eu ainda tenho coisas pra fazer, mas né, eu acho que assim, a satisfação de ver isso aí. É, os alunos do colégio de aplicação hoje estão mais ou menos na sua faixa etária. As primeiras turmas, eles tem mais de quarenta anos, então de ver profissionais nas mais diversas áreas, alguns professores, tem deputados. Tem um deputado distrital que foi aluno nosso do colégio de aplicação né. É, tem,

então assim, em todas as áreas. Então assim, você perceber que aquilo que você fez de alguma forma é, foi significativo na vida das pessoas, então eu acho que isso me deixa mais realizada.

Entrevistadora: E hoje Profa. H, como a senhora se define como professora nesse momento da sua vida profissional?

Profa. H: Como eu me defino?

Entrevistadora: É, como a senhora se define como professora? Enquanto professora, a senhora se define como, hoje? Nesse atual momento, faltando três anos pra se aposentar, passando por todas essas, toda essa história aí que a senhora me falou.

Profa. H: Uai, eu sempre né, quando eu vou participando de tanta coisa que tem acontecido, tantas lives, tantos movimentos, tantas coisas, eu sempre coloco lá: “Curso de pedagogia, [REDACTED], [REDACTED] presente e sempre na luta”. Então eu acho que como professora eu tô sempre na luta sabe, em defesa dos professores, em defesa da universidade sabe. Eu acho que, independente das administrações que nós tivemos, a maioria delas desastrosas, a universidade é uma conquista, é um bem, é um ganho e deve ser defendida. Então eu luto pela universidade e pelos alunos sabe, pelo conhecimento que esses alunos precisam de adquirir. Eu acho que a pandemia quando ela escancarou as desigualdades sociais e, principalmente educacionais, ela tornou a escola pública, a educação pública mais necessária que nunca. Mas qual é a escola pra isso? Eu falo sempre pros meus alunos: “Não pode voltar o que era, que o que era trouxe a gente pra isso aqui.” Então, gente, qual escola necessária a esses novos tempos? Então eu ainda tô na luta sempre em busca agora desse conhecimento sabe, necessário pra essa escola que precisamos. Então eu acho que me defino assim, eu já tô, eu já tenho idade, já tenho serenidade né, mas eu tô sempre, sou uma professora que tô sempre na luta, sempre brigando por alguma coisa.

Entrevistadora: E o que te faz continuar na profissão?

Profa. H: Hoje, mais especificamente são os alunos sabe, eu acho que assim, é, eu gostava, sempre gostei muito de estar na universidade. Estar lá dentro sabe, do convívio com os meus companheiros, sempre gostei, professora [REDACTED] aposentou, professor [REDACTED], nós perdemos esse convívio com a questão da pandemia, mas eu ainda gosto de estar lá né. Estou indo sempre lá agora, e de estar com aquelas pessoas. Mas assim, o que me faz continuar são os alunos sabe, quando eles chegam e falam: “Como eu faço isso? Professora, o quê que isso quer dizer? Professora, esse camarada, esse estudo, esse texto que a senhora falou, isso que a

senhora disse na aula sabe”. Então a procura deles, a busca deles pelo conhecimento assim, essa confiança naquilo que a gente pode orientar no conhecimento que a gente pode de alguma forma, mediar pra eles né, eu acho que isso hoje, é o que mais me mantém sabe, esse, essa relação de respeito que eu tenho com eles e eles comigo, eu acho que isso me mantém.

Entrevistadora: E como a senhora descreve a sua relação com os pares, com a gestão e com os alunos, qual, com os alunos a senhora já falou né, assim, essa questão de respeito, tudo, mas essa relação com os pares e gestão como a senhora descreve isso?

Profa. H: A minha relação com os pares é boa, muito boa, sempre foi né. Então assim, sempre foi uma relação respeitosa, é uma relação de amizade né. Então mesmo quando a gente tem divergências teóricas ou políticas, sempre existiu dentro da nossa unidade o debate pra lutar, já tive brigas lá, mas não com quem eu considero meus pares, com outras pessoas que estavam ali por outras circunstâncias né, mas a gente sempre procurando não perder esse respeito. Eu tenho uma relação boa né, assim, inclusive agora né pra essa eleição, eles queriam que eu me candidatasse. “Ah, que você consegue conciliar”. Mas eu falei: “Não, tem que ser uma pessoa que tá começando ainda, que tá mais nova não é, que não tem perspectiva de vida de aposentar, então eu já passei dessa fase disso aí, né. “

A relação com os pares é boa.

Minha relação com a gestão ela sempre foi uma relação que não foi fácil né, então, por quê? Porque a gente tem uma visão de universidade que era diferente. Quando foi passar de [REDACTED] pra UEG, nós fizemos várias propostas, vários questionamentos que o governo não aceitou. A gente tinha uma comissão que ia atrás, que brigava, quer dizer, nós brigamos ali o tempo todo com o José Izessias, com o Luiz Antônio, o Heimer menos um pouco, porque eu fiquei menos tempo com ele, foi mais ou menos na época que eu estava na Secretaria de Educação. Uma relação de respeito com o professor Ivan, com o professor Valter, mas eles sempre tendo muito claro que eu não aceitava uma reitoria de intervenção né.

Eu tive convite pra trabalhar na gestão do professor, agora depois que eu voltei trabalhar com o professor [REDACTED]. Não aceitei né, porque eu sempre deixei muito claro que nunca trabalharia numa gestão de intervenção. Como também na nossa unidade, o nosso atual coordenador ele não foi o eleito, ele não foi o primeiro colocado, ele foi o segundo na lista tríplice e foi o escolhido. E ele tinha me convidado antes para ser a coordenadora pedagógica da unidade e eu falei pra ele: “Eu não aceito, porque você não foi eleito né.” Mas nós temos uma excelente

relação sabe, então eu falei pra ele: “Olha, não é pessoal com você, é a minha posição, eu acho que a gente sempre contra a lista tríplice, você falou que não ia, que se não fosse eleito, você não assumiria, e agora você vai assumir?” Falei: “Não questiono seus motivos, mas eu não aceito né.” Então isso foi um fato que pesou muito na gestão dele toda né, o fato dele não ter sido o primeiro colocado, ficou ruim pra ele, mas nós, eu e ele temos uma relação muito boa, muito boa, eu sou coordenadora. Ele me respeita, eu respeito, não trabalho com ele porque né, por essas questões. Então a minha relação com a gestão sempre foi essa, eles sempre souberam o que eu penso, nunca mandei recado, eu sempre disse o que tinha que ser dito, sempre me coloquei então assim, eu acho que tô numa posição um pouco mais confortável né. Porque como eu já tô aqui muito tempo então eles não me afrontam e nem eu os afronto né, eu digo o que tenho que dizer e é isso né.

Entrevistadora: É, mas sempre tem disso que tem que dizer, quem luta por direitos tanto dos pares quanto dos alunos não tem condição de ter uma relação tão boa com a gestão né, é muito complicado, porque normalmente as gestões não caminham no mesmo sentido que nós, né, mas enfim. E o que a senhora pensa da sua carreira na UEG? Ficou melhor ou está melhor, não está, porque, assim, a sua carreira na universidade né, considerando desde o início, então como é que a senhora pensa na sua carreira na universidade?

Profa. H: Eu acho que em termos de carreira, os docentes da UEG, perderam muito, e eu sou docente da UEG, nós perdemos financeiramente, nós perdemos em termos de condição de trabalho, tanto pra própria sala de aula, quanto para as funções, quanto para as funções de gestão, de ensino, de pesquisa, de extensão, e não por causa da pandemia, mas por causa mesmo né, de reforma administrativa, essa última reforma administrativa que, um caos, ela foi pensada sabe se lá por quem e veio de cima pra baixo, caiu em cima da gente, quer dizer, ela desarticulou a universidade, então existe hoje uma ingerência muito grande, então nós somos autônomos no sentido de , da fala , não a universidade faz, ela tem autonomia, no sentido que eles não querem assumir a responsabilidade nós tempo autonomia, mas na hora de dizer que é pra fazer assim, né, tem que fazer uma matriz nova. Gente! Não é hora de mudar a matriz, nós estamos em plena pandemia, tem que ver o que vai acontecer, tem uma resolução sendo questionada por todos os cursos de licenciatura do Brasil e nós vamos fazer uma adequação de matriz uma hora dessa? Não é hora, não é momento, a gente tem que pensar primeiro no perfil do professor, no projeto pedagógico. Não Tem que fazer porque se vocês não fizerem, alguém vai fazer, aliás, chegaram com uma da pedagogia prontinha e a gente tava resistindo a fazer né, chegaram com uma prontinha pra nós, aí não, peraí, então pra minimizar o estrago, então nós mesmos vamos fazer

né, pra minimizar o estrago, que nós vamos caminhar de trás pra frente, ao invés da gente fazer todo processo e resultar numa matriz, a gente vai fazer uma matriz e depois a gente vai fazer um processo que não vai resultar naquela matriz porque aquela matriz é só um ajeitamento né, então eu acho que em termos de carreira não é, os docentes da UEG perderam muito, perderam condição de trabalho, perderam salário, não é, assim, muito, a ligação entre eles, então eu acho que são questões muito delicadas não é, e que agora a gente vai ter dificuldade pra retomar o prumo.

Entrevistadora: Então Profa. H, pra nós encerrarmos é, da minha parte não tenho mais pergunta, só queria dizer se, queria saber se a senhora tem mais algo a acrescentar, a pontuar né, com relação a tudo isso que nós conversamos. Às vezes, eu posso ter deixado de perguntar alguma coisa que a senhora gostaria de falar né.

Profa. H: Não Maria Eneida, eu acho que as perguntas foram muito interessantes não é. Elas me fizeram aí recordar um tempo né, esse foi um memorial vamos dizer assim da minha vida profissional, da minha vida acadêmica e eu acho que isso em momentos, alguns momentos eles são importantes né até pra gente repensar o que a gente fez, entender, às vezes você fala assim: “Ah, eu não fiz muita coisa”, e daí quando você começa a pontuar, você percebe o que foi feito, como foi feito, pra onde que aquilo caminhou né, quando você falou agora da questão das fases, aí você pensa: Interessante né, as vezes no processo você não percebe que você está passando por aquilo depois né, agora quando você olha e realmente foi assim, aconteceu. Acho que é uma pesquisa muito importante, muito interessante, eu acho que o curso de pedagogia da UEG hoje ele tá assumindo um certo protagonismo que ele nunca teve então na nossa unidade, sempre as licenciaturas, História, Letras, Geografia na frente, fazendo e acontecendo e as meninas da Pedagogia, hoje não, hoje quem puxa o movimento na unidade é a pedagogia. Então a Pedagogia tá presente em todos os momentos né. Sabe, e pela quantidade de cursos que nós temos e pela necessidade que o Estado, que o país tem de bons professores sabe. Eu acho que o professor, o curso de Pedagogia da UEG, ele precisa ser estudado e esses estudos servirem de referência para as políticas da universidade, para as políticas do Estado, nós temos que ter decisões né, que sejam baseadas em estudos, baseadas na ciência, baseadas no conhecimento, porque isso que tem acontecido, de decisões tomadas aleatoriamente a respeito dos cursos né, a respeito da universidade isso é muito ruim pra todos nós.

Entrevistadora: Sim! Com certeza!

Profa. H: E eu te agradeço a deferência da entrevista.

Entrevistadora: Eu que agradeço muito sua participação e espero ainda te ver lutando muito pela pedagogia assim como eu tô iniciando agora a minha, o meu processo de luta, eu não , a minha formação não é pedagogia, a minha primeira formação é letras mas eu tô hoje fazendo pedagogia porque eu sentia necessidade dessa formação de base pra que eu possa ser uma professora melhor para formar professores de pedagogia né, e eu me encantei com o curso, por isso estou na pós graduação em educação e quero contribuir muito ainda e me espelho muito em professores com a senhora né que a despeito de todas as possibilidades de sair, de negar, de não estar nessa profissão, estão com orgulho, estão no ativismo mesmo, isso é importante, isso me inspira. Então eu te agradeço muito por tudo o que a senhora fez pela universidade né, e por ser esse exemplo pra nós hoje, muito obrigada.

Profa. H: Eu que te agradeço

Entrevistadora: Bom dia, tchau, tchau.

Profa. H: Bom dia pra você também, tchau, tchau.