

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Franciane Ester de Souza

**Vozes da experiência docente: uma análise da gestão a partir dos Memoriais de
promoção à Professor Titular**

Belo Horizonte

2021

FRANCIANE ESTER DE SOUZA

Vozes da experiência docente: uma análise da gestão a partir dos Memoriais de promoção à Professor Titular

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência no Mestrado Profissional – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves.

Belo Horizonte

2021

S729v Souza, Franciane Ester de, 1992-
T Vozes da experiência docente [manuscrito] : uma análise da gestão a partir dos memoriais de promoção à professor titular / Franciane Ester de Souza. - Belo Horizonte, 2021.
137 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Inajara de Salles Viana Neves.

Bibliografia: f. 113-118.

Apêndices: f. 119-137.

1. Educação -- Teses. 2. Professores universitários -- Formação -- Teses. 3. Professores universitários -- Experiência -- Teses.

4. Professores universitários -- Treinamento -- Teses. 5. Professores universitários -- Participação na administração -- Teses.

I. Título. II. Neves, Inajara de Salles Viana, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.7124

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

**Vozes da experiência docente: uma análise da gestão a partir dos
Memoriais de promoção à Professor Titular**

FRANCIANE ESTER DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 12 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Inajara de Salles Viana Neves - Orientadora
UFOP

Prof. Charles Moreira Cunha
Faculdade de Educação/
UFMG

Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
UFRJ

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa se tornou possível graças à colaboração de muitas pessoas das quais eu não poderia deixar de agradecer. À minha orientadora, Inajara, um agradecimento é pouco. Por isso agradeço *infinitamente* a sua generosidade e oportunidade de tornar o sonho de ser mestra um pouco mais próximo. Agradeço a liberdade de poder criar e a sorte de podermos construir novas ideias juntas a partir do diálogo. Obrigada por ter se oferecido para me orientar, por confiar em mim e, sobretudo, em meu primeiro projeto de pesquisa.

Agradeço especialmente à minha esposa, Marina, que esteve sempre ao meu lado enquanto escrevia, tinha dúvidas, esclarecia, chorava e ria. Obrigada pelas leituras, pela companhia, pelos comentários e correções. Obrigada por todas as vírgulas e pontos finais que você me ajudou a colocar nessa dissertação. Obrigada por passar as tardes e noites comigo “entendendo tudo de Marx”.

Agradeço ao professor Charles, coordenador da linha de pesquisa Trabalho e Educação que nos encorajou “a transgredir umas regras”. Obrigada por me fazer refletir se Marx me ajudaria ou me atrapalharia. Não foi fácil, mas ele ajudou muito.

Agradeço à professora Jussara que junto ao professor Charles participou da banca de qualificação e trouxe contribuições relevantes ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço à professora Renata Aspis por me ajudar a compreender a riqueza das possibilidades metodológicas na proporção da diversidade de pensamento e da atividade humana. Obrigada por me fazer sentir segura fazendo ciência com criatividade e com o rigor conceitual e metodológico que toda ciência merece.

Agradeço à Ana Beatriz que me apresentou a pesquisa narrativa como possibilidade.

Agradeço à Gláucia e Vilma por ter demonstrado seu apoio nas sutilezas. Esse apoio foi fundamental para seguir em frente.

Agradeço ao professor Sérgio Cirino e a professora Ângela Salgueiro pela generosidade das dicas que foram imprescindíveis para encarar e ter sucesso no processo seletivo do mestrado.

Agradeço à Marlete que além de inspiração foi uma grande entusiasta para que eu cursasse o mestrado profissional.

Agradeço à magnífica reitora Sandra Regina Goulart Almeida, que representa a Universidade Federal de Minas Gerais, e em especial, à Faculdade de Filosofia e Ciências

Humanas e à Faculdade de Educação, pela oportunidade de me tornar mestra e provar que essa instituição é pública, diversa, inclusiva e para todos. Inclusive para mim.

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito compreender criticamente as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior considerando, centralmente, o exercício das atividades de gestão relacionadas a cargos de chefia, coordenação ou direção e representação em órgãos colegiados na Universidade. O problema da pesquisa está articulado à prática profissional da pesquisadora diante do silêncio percebido em relação trabalho do docente do ensino superior nessas atividades. Como estratégia para atingir o objetivo geral da pesquisa buscou-se compreender trabalho docente e o lugar que a gestão acadêmica ocupa na sua profissionalidade, identificando as implicações do processo de formação no exercício da profissão. Procurou-se fazer uma leitura do processo de trabalho do docente buscando responder a duas interrogações: de que forma o docente realiza as atividades de gestão concomitantemente as demais atividades do cargo? E, quais são as estratégias utilizadas para isso? A base da fundamentação teórica da pesquisa consistiu no conceito de experiência e na centralidade do trabalho para a compreensão do ser social. Em uma abordagem qualitativa, o estudo se desenvolveu a partir da análise dos Memoriais de promoção à Professor Titular de cinco professores de uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais. A investigação teve como escolha metodológica a Pesquisa Narrativa e como objeto de análise as narrativas dos docentes do magistério superior para compreender a experiência na perspectiva da gestão. Os Memoriais foram a fonte de dados do registro das experiências, vivências e memórias do lugar profissional que o docente do magistério superior ocupa. Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2008) como método para operacionalizar a exploração do objeto da pesquisa, bem como o tratamento dos resultados. Os resultados da pesquisa reconhecem que o docente do magistério superior enfrenta cotidianamente o desafio de ser professor-pesquisador-gestor na lógica da sociedade capitalista, permeada de contradições que se expressam na educação e no trabalho deste profissional.

Palavras-chave: Experiência. Trabalho Docente. Gestão.

ABSTRACT

The purpose of this research is to critically understand the tensions that go through the work process of professor the higher education considering, centrally, the exercise of management activities related to positions of leadership, coordination or direction and representation in collegiate bodies at the University. The research problem is articulated to the professional practice of the researcher in face of the perceived silence in relation to the work of professor higher education in these activities. As a strategy to achieve the general objective of the research, it is sought to understand professor work and the place that academic management occupies in their professionalism, identifying the implications of the training process in the exercise of the profession. It is sought understand the work process of the professor to answer two questions: in what way does the professor perform management activities concomitantly with the other activities of the position? And, what are the strategies used for this? The theoretical basis of the research consists in the concept of experience and the centrality of the work for the understanding of the social being. In a qualitative approach, the study is developed from the analysis of the Memorial of Promotion to the Titular Professor of five professors of an Academic Unit of the Federal University of Minas Gerais. The research has as methodological choice the Narrative Inquiry and as object of analysis the narratives of the professors of higher education to understand the experience in the perspective of management. The Memorials are the source of data from the register of experiences, livings and memories of the professional place that the professor of higher education occupies. Bardin's Content Analysis is used as a method to operationalize the exploration of the research object, as well as the treatment of the results. The results of the research recognize that the professor of higher education daily faces the challenge of being a teacher-researcher-manager in the logic of capitalist society, which is permeated with contradictions that are expressed in the education and work of this professional.

Keywords: Experience. Teaching Work. Management.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAB	Companhia de Habitação
COPAC	Comissão Permanente de Acumulação de Cargos e Funções
COPAM	Conselho de Política Ambiental
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)
DCA	Departamento de Ciências Administrativas
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
FaFiCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Instituto de Geociências
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
NAPq	Núcleo de Assessoramento à Pesquisa
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAD	Programa de Aperfeiçoamento Docente
PCH	Pequena Central Hidrelétrica
PDI	Plano de desenvolvimento institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PROPAD	Programa de Pós-Graduação em Administração
PROPESQI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental

RMR	Região Metropolitana do Recife
TAE	Técnico-Administrativos em Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UHE	Usina Hidrelétrica
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 GERMES.....	21
2 OBJETIVOS DA PESQUISA	24
2.1 Objetivo Geral	24
2.2 Objetivos Específicos.....	24
3 METODOLOGIA.....	26
4 ASSUMIR RISCOS.....	32
4.1 Experiência.....	32
4.2 Trabalho	40
4.3 Ser docente	47
5 ENTRELINHAS	59
5.1 Vida Acadêmica	68
5.2 Formação.....	73
5.3 Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão	77
5.4 Pesquisa	81
5.5 Gestão	85
6 ENTRE IDAS E VINDAS.....	101
7 FINS EM VISTA	107
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
APÊNDICE B – QUADRO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS POR ÍNDICE E UNIDADE DE REGISTRO.....	120
APÊNDICE C – PROJETO DE EXTENSÃO ACERVO MEMÓRIA DA FaFiCH	133

A curiosidade: “fator básico da ampliação da experiência, é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo.”

(DEWEY, 1979, p.45)

1 GERMES

Essa de pesquisa é resultado da consciência da pesquisadora quanto ao seu papel social na Universidade Federal de Minas Gerais como aluna do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, mas principalmente, resulta de um processo contínuo de interação entre o eu e mundo do trabalho e da educação.

Dessa premissa têm-se duas perspectivas que são centrais para a pesquisa: o trabalho e a experiência, considerando que “educação, **experiência** e vida estão inextricavelmente interrelacionadas” (DEWEY *apud* CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.24); e considerando, em especial, o **trabalho** como categoria sob a qual “[...] todas as outras determinações já se apresentam *in nuce* [...]”. (LUKÁCS, 2012, p. 285). Assim a base da fundamentação teórica da pesquisa consiste no conceito de experiência e na centralidade do trabalho para a compreensão do ser social.

Não se trata, portanto, de escolhas ou preferências feitas irrefletidamente. Pelo contrário, representa um propósito claro de encontrar elos entre o viver, o trabalhar e o educar-se. Nessa propositura, o meio acadêmico e profissional se interconectam em toda minha trajetória. Em ambos há a dedicação, como investimento pessoal, para produzir os meios de sobrevivência, transformar o mundo e me humanizar. O que significa nesse sentido, mais do que ser Mestra, ser uma Educadora.

Como servidora Técnico-Administrativo em Educação implicada na defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, o recorte da investigação proposta está articulado, portanto, a prática profissional da pesquisadora. Tal premissa está embasada na compreensão de que o Mestrado Profissional da Faculdade de Educação tem como foco o estudo dos problemas e desafios nos sistemas públicos de ensino, bem como a produção de alternativas de enfrentamento dos mesmos. Dessa forma, visto que o Mestrado Profissional necessita enfatizar a solução de problemas, parece precisa a opção de pesquisa engajada como alternativa ao aperfeiçoamento do mundo do trabalho e como compromisso político.

A importância dada ao exercício profissional tem o caráter de simbolizar a natureza da pesquisa/ciência que nasce da experiência e, ao mesmo tempo, de demonstrar a posição estratégica-metodológica adotada – a visão narrativa da experiência – para a compreensão do processo de trabalho dos docentes do magistério superior a partir dos Memoriais de Promoção à Professor Titular.

A aparente evidência de um silêncio quase total em relação ao trabalho do docente do ensino superior nas atividades de gestão é o que, particularmente, motivou essa pesquisa. A investigação parte da inquietação provocada pela percepção de que o docente, muitas vezes, participa dos processos de decisão dentro da universidade, no entanto, são evidentes os grandes desafios inscritos no trabalho docente no que tange ao exercício das atividades de gestão concomitantemente as demais atividades do cargo.

Portanto, o cerne da problemática da pesquisa está no reconhecimento de que o docente do magistério superior enfrenta cotidianamente o desafio de ser professor-pesquisador-gestor na lógica da sociedade capitalista que é permeada de contradições que se expressam na educação e obviamente no trabalho deste profissional.

Diante desse panorama que situa a problemática sentida na relação/atividade de trabalho, tem-se uma indagação central que expressa o problema da pesquisa: em que se fundam as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior considerando a especificidade das atividades de gestão?

Analisar o processo de trabalho docente, bem como os desafios e dificuldades que o compõe possibilita melhores oportunidades para compreensão da realidade e consequentemente melhores alternativas de superação. De acordo com Freire (1979, p. 30), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Nesse sentido, ressalta-se o interesse pessoal e profissional pelo tema de pesquisa, além da expectativa de contribuir na busca de soluções e buscar essas soluções naquilo que, como universidade, sentimos no direito e no dever de destacar como nosso caminho: a educação, a ciência e o conhecimento. Nesse percurso a educação para o trabalho remete à educação integral do sujeito em um espaço direcionado, sobretudo, à emancipação.

Esse processo reflexivo compreende um passo na concretização do desejo de contribuir institucionalmente com a solução de problemas postos pelo real do trabalho, onde a pesquisa científica supõe o poder de aumentar a soma de conhecimento para transformação do mundo do trabalho.

Em uma abordagem qualitativa, a investigação tem como escolha metodológica a pesquisa narrativa, que tem como objeto de análise as narrativas dos docentes do magistério superior para compreender a experiência na perspectiva da gestão.

A estrutura dessa pesquisa parte da análise dos Memoriais de Promoção à Professor Titular, a partir da amostra de cinco professores de uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais.

Dessa forma, a delimitação da pesquisa é feita a partir do recorte do lugar profissional do docente do magistério superior e da sua experiência docente nas atividades de gestão. Essa delimitação é também metodológica porque ela é feita a partir de um objeto de pesquisa específico que por sua vez delimita os sujeitos da pesquisa. Ou seja, a análise feita a partir dos memoriais de promoção a titular leva a ter, necessariamente, como sujeito da pesquisa o docente que tem uma trajetória, um percurso, uma vida acadêmica que ele expresse nas narrativas presentes nesse objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva surgiu o interesse de compreender trabalho docente e o lugar que a gestão acadêmica ocupa na sua profissionalidade¹ e a identificação das implicações do processo de formação no exercício da profissão. Intentou-se fazer uma leitura do processo de trabalho do docente procurando responder as interrogações: de que forma o docente executa as atividades de gestão concomitantemente as demais atividades do cargo? E, quais são as estratégias utilizadas para tanto? Ademais, buscou-se compreender criticamente as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior, considerando, centralmente, o exercício das atividades de gestão referentes a cargos de chefia, coordenação, direção e representação em órgãos colegiados na Universidade.

Utiliza-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2008) como método para operacionalizar a exploração do objeto da pesquisa, bem como o tratamento dos resultados.

A mobilização para a pesquisa congrega o interesse pessoal pelo tema e um imaginário de possíveis contribuições às questões postas pelo real que descortina o sentido próprio da relação intercambiável entre trabalho e educação.

¹ “Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas.” (COURTOIS, 1996, p. 172 *apud* LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto)

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista responder o problema da pesquisa, essa dissertação distingue os objetivos em geral e específicos. O objetivo geral da pesquisa é pensado como o lugar onde se deseja chegar. Indica o cerne da pesquisa. Seu propósito geral. E os objetivos específicos são pensados como formas ou estratégias intermediárias para alcançar o objetivo geral, com um detalhamento dos processos que permitirão alcançá-lo.

2.1 Objetivo Geral

Compreender, em uma perspectiva crítica, as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior, considerando a especificidade do exercício das atividades de gestão.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o lugar que a gestão acadêmica ocupa na constituição da profissionalidade do docente do magistério superior;
- identificar as implicações do processo de formação do professor do magistério superior no exercício da profissão;
- compreender o processo de trabalho do docente do magistério superior no exercício das atividades de gestão concomitantemente as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- explicitar as estratégias utilizadas pelos docentes no exercício da atividade de gestão.

“Descobrir o que é realmente simples e agir de acordo com essa descoberta é uma tarefa extremamente difícil.” (DEWEY, 2010, p. 31)

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o referido estudo consiste em colocar em evidência a experiência docente por meio das narrativas. De caráter eminentemente qualitativo, o estudo se desenvolve a partir da influência das obras Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa de Clandinin e Connelly (2015) e Análise de Conteúdo de Bardin (2008). Do ponto de vista teórico-metodológico a pesquisa se desenvolve a partir do **conceito** de experiência do filósofo John Dewey e a partir da **categoria** trabalho exposta nos estudos marxianos. Conceito e categoria, nesse sentido, transpõe a ideia de unidade tal como Marx (2004, p. 84) explica sobre o significado de o ser humano viver da natureza:

[...] a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

Do mesmo modo, na proposição sobre a experiência, encontramos em Dewey (2010) essa unidade considerando que ser e natureza estão envolvidos intrinsecamente no processo de viver e desse processo de interação surge a concepção de “[...] *como* as coisas são experienciadas” (DEWEY, 1980, p. 05, **destaque do autor**).

À vista disso, ainda no plano teórico-metodológico, tem-se a percepção de que categoria e conceito se interdependem e se interconectam de tal modo que são colocados em igualdade na proposição do diálogo, buscando estabelecer entre conceito e categoria, trabalho e educação, Dewey e Marx, uma relação de complementaridade – momento de um mesmo movimento –, ou melhor, unidade. Essa premissa leva à consideração de que aquilo que é vivido no trabalho é sentido e tem a potencialidade de ser expresso e interpretado como experiência. Dessa forma, em suma, Experiência e Trabalho se tornam centrais para a pesquisa.

Apropriando de teorias, métodos e técnicas e articulando esses elementos a fim de se alcançar os objetivos propostos, a Pesquisa Narrativa se apresenta como opção metodológica tendo como foco a compreensão do processo de trabalho do professor do magistério superior fundada no estudo da experiência docente.

Dentre os motivos que justificam a escolha da Pesquisa Narrativa está sua aplicabilidade, considerando as características que a compõe, além da Análise de Conteúdo que a acompanha na intencionalidade de racionalizar e instrumentalizar a investigação.

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 51), a Pesquisa Narrativa é a melhor forma de entender a experiência e representá-la. É ainda “[...] um tipo de colaboração entre o pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*.” Dessa forma, experiência é o ponto de partida e palavra-chave para a investigação.

Clandinin e Connelly (1995, p. 12) entendem que “a narrativa é tanto o fenômeno sob investigação quanto o método de pesquisa”. Com esse direcionamento, os procedimentos metodológicos para a abordagem do tema de pesquisa envolvem a narrativa como fenômeno, ou seja, como os sujeitos da pesquisa o experimentam, no caso a pesquisadora e os docentes participantes, que estarão no processo de colaboração entre si para entendimento do fenômeno; e a narrativa como método, procedente de um processo que determina o percurso para consecução dos objetivos.

Assim, torna-se necessário definir o quê? e o como? pensando nos interesses de estudo associados à linha de pesquisa, Trabalho e Educação, do Mestrado Profissional em Educação. Na pesquisa, o fenômeno, como a revelação do objeto em si, expõe os dados de resposta à pergunta: “Qual é a experiência de seu interesse enquanto pesquisadora narrativa?”. Essa interrogação, associada ao instrumental da análise de conteúdo, é a primeira etapa metodológica da Pesquisa Narrativa, onde o corpus é compreendido de cinco Memoriais de Promoção para Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Os Memoriais são a fonte do registro das experiências, vivências e memórias do lugar profissional que o docente do magistério superior ocupa.

É importante ressaltar que o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas e é nisso que os Memoriais constituem matéria de exploração onde “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Essa perspectiva leva em conta tanto o sujeito que narra, quanto a pesquisadora que se ocupa do estudo da narrativa.

Nesse sentido, conforme a indicação de Bardin (2008), as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados são os fundamentos da análise de conteúdo dos relatos obtidos nos Memoriais. Inspirada nessas fases realiza-se, inicialmente, na pré-análise, a leitura flutuante do Memorial, de caráter exploratório a fim de proporcionar a familiaridade com o gênero do discurso.

É a partir da concepção de Bakhtin (2010, p. 262) de que todos os campos da atividade humana estão imbricados no uso da linguagem e que o emprego da língua ocorre em formas de enunciados (orais e escritos) determinados pela especificidade de um determinado campo

da comunicação que considero a definição de gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Em síntese, essa consideração remete ao fato de que o Memorial é um dispositivo de avaliação para promoção na carreira, onde por meio da escrita “[...] os autores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analizando o que foi significativo para a sua formação, em resposta a uma demanda institucional”. (PASSEGGI, 2008, p. 105)

De acordo com o parágrafo primeiro da Resolução Complementar de N° 04/2014, de 09 de setembro de 2014, que dispõe sobre as progressões e promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais, o Memorial de promoção à classe E, de Professor Titular,

[...] deve ser uma exposição escrita de modo analítico e crítico sobre as atividades desenvolvidas pelo candidato, contendo todos os aspectos significativos de sua trajetória profissional, podendo ser complementado, quando couber, por outros meios de expressão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2014)

A fim de tornar possível a realização da segunda fase (exploração do material), adota-se a operação de recorte dos enunciados para a organização da codificação em unidades de registro, que devem corresponder diretamente a índices de análise. A perspectiva nesse sentido é de formulação de índices de análise em função da interrogação norteadora inicial, considerando os parâmetros de interesse e objetivos da investigação. Ainda na fase de exploração do material, institui-se um esquema de categorização para classificar e agregar os dados recortados, correlacionando-os também a unidades de registro.

A codificação em unidades de registro é realizada a partir da noção de tema, que de acordo com Bardin (2008, p. 131) “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Assim, a organização da codificação é realizada por análise temática, que consiste em “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 2008, p. 131).

Destaca-se que o processo de análise de conteúdo exige um conjunto de técnicas a fim de subsidiar a descrição do conteúdo das mensagens permitindo a inferência e interpretação dos dados. Além dos procedimentos específicos de cada fase da análise de conteúdo é importante ressaltar um elemento que perpassa todo esse processo: a leitura. A leitura do

material merece atenção especial apesar de parecer uma tarefa corriqueira. Assim, com inspiração no destaque apresentado por Gil (2008, p. 75) à leitura do material nas etapas de análise bibliográfica, apresenta-se a indicação do tipo específico de leitura implicado ao objetivo e a cada fase da análise de conteúdo.

Quadro 1 – Tipos de leitura adequados ao objetivo e a cada fase da análise de conteúdo

Fases	Tipo de Leitura	Objetivo
Pré-análise	Exploratória/flutuante	“Conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2008, p. 12)
Exploração do Material	Leitura seletiva	Selecionar e recortar enunciados do texto de acordo com os parâmetros de interesse e objetivos da investigação
	Leitura analítica	Precisar uma leitura aprofundada dos enunciados recortados do texto, descobrindo os núcleos de sentido dos mesmos e ordenar e sumariar os enunciados recortados do texto, categorizando-os
Tratamento dos Resultados	Leitura interpretativa	Estabelecer relação entre o conteúdo dos enunciados e a fundamentação teórica

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Conclui-se o processo de análise dos Memoriais com o tratamento dos resultados, realizando a inferência e a interpretação dos dados obtidos das duas fases anteriores. Busca-se estabelecer relações entre o conteúdo dos enunciados e a fundamentação teórica da pesquisa. O que, em síntese, significa conferir um alcance de elucidação crítica aos resultados.

É importante ressaltar que a noção de experiência nessa pesquisa se estrutura a partir de John Dewey², grande influência de Clandinin e Connelly (2015) no trabalho com narrativas; principalmente no que se refere à ideia de continuidade, interação e situação. A partir dessa referência os autores criaram a metáfora do espaço tridimensional da investigação narrativa onde esses três termos, também chamados de dimensões se relacionam, respectivamente, ao passado, presente e futuro; ao pessoal e social e ao lugar.

Além disso, Clandinin e Connelly (2015, p. 85) acrescentam que pesquisar sobre uma experiência é experienciá-la simultaneamente em quatro direções: introspectiva, que se

² De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 30) “[...] Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite melhor entendimento da vida no campo da educação.” O capítulo III da obra *A arte como experiência* exemplifica as contribuições de Dewey em relação ao termo experiência.

direciona “às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais”; extrospectiva, referindo-se “as condições existenciais, isto é, o meio ambiente” e retrospectiva e prospectivamente, referindo-se “à temporalidade-passado, presente e futuro”.

A metáfora do espaço tridimensional e a dinâmica de movimento nas quatro direções é o que orienta a pesquisa. O que significa dizer que a pesquisadora se movimenta nesse espaço tridimensional se posicionando “no entremeio – localizado em algum lugar ao longo do tempo, do espaço, do pessoal e do social”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99). Enfim, é com essa inspiração e imersa nesse espaço que se elabora inferências e interpretações.

“A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura.”
(DEWEY, 1936, p. 192)

4 ASSUMIR RISCOS

Este capítulo é dedicado à construção do referencial teórico da pesquisa. Com limitações e possibilidades, dar esse passo supõe uma aventura e um risco. Um não, dois. A conotação dada à expressão “Assumir Riscos” destaca essencialmente o desafio pessoal de entender o Trabalho na visão marxiana e o conceito de Experiência de Dewey e colocá-los em diálogo. A apropriação das suas obras, de seus riscos, significa assumir uma perspectiva única que busca um construto teórico-metodológico para, no desenvolvimento da pesquisa, compreender o Ser Docente.

4.1 Experiência

A filosofia da educação de John Dewey tem como alicerce a concepção de “[...] relação íntima e necessária entre os processos da experiência real com a educação” (DEWEY, 2010, p. 22). Esse horizonte oferece a possibilidade de compreensão do mundo e do ser humano em suas relações. Mais precisamente possível, nas palavras de Teixeira (1967, p. 7):

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente.

A relação do homem com a natureza indica a forma como as coisas são experienciadas. Assim, ao exercer a liberdade de ser com toda a singularidade que esse processo impõe aos indivíduos no estabelecimento de interações com a natureza, ambos saem modificados/transformados. “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1980, p. 113). A experiência é, portanto, uma interação contínua entre o eu e o mundo. Dito de outro modo: se a experiência é uma fase da natureza, logo, a experiência é, de algum modo, a própria revelação da natureza em si.

Para Dewey (1936, p. 181) a natureza da experiência só pode ser compreendida com base em sua constituição. Essa constituição tem como base um elemento ativo e um elemento passivo. O primeiro diz respeito ao fazer a experiência, ou seja, tentativa, numa acepção que comporta as palavras experimento e experimentação. O segundo refere-se ao sofrer ou passar por alguma coisa. Dessa forma, “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela,

fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa”. Heidegger (2011, p. 121) corrobora esse entendimento ao destacar que:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. ‘Fazer’ não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que faz, que se envia, que se articula.

A ligação entre os elementos ativo e passivo da experiência, também chamados de fases da experiência, determina o seu valor. Nesse sentido é importante destacar que experiência e educação não são diretamente equivalentes. Esse destaque pode parecer óbvio, no entanto, sua importância se reporta ao fato de que algumas experiências podem ter o caráter deseducativo. Isso significa que “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento de futuras experiências é deseducativa” (DEWEY, 2010, p. 27). Assim, é imprescindível refletir sobre experiências que tem efeito contrário ao seu alargamento.

Como referência Dewey (2010, p. 27) indica que “uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação [...]”, assim como, “uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotina [...]”, e, assim, limite ou retraia a possibilidade de enriquecimento de uma experiência futura.

Ainda de acordo com Dewey (1936) é importante ressaltar que uma simples atividade não projeta uma experiência, posto que a experiência em sua característica de tentativa supõe mudança. Dessa forma, a mudança que não opera um significado e que não possui uma relação consciente refletindo nas demais consequências da ação, acarreta em apenas uma transição empobrecida, já que não promove a continuidade da mudança. Dewey (2010) torna essa ideia compreensível ao mencionar a desconexão entre experiências que, embora pareçam prazerosas ou intensas não se articulam entre si cumulativamente, gerando assim, “[...] hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos” (DEWEY, 2010, p. 27). Quando isso ocorre, perde-se a capacidade de controle de experiências futuras.

Benjamin (1985) corrobora com a perspectiva de Dewey acerca da experiência deseducativa. Nos textos *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, o autor destaca o marco da

Primeira Guerra Mundial como referência à decadência da experiência, mencionando a volta dos combatentes, emudecidos, do campo de batalha. Nas palavras de Benjamin (1985, p. 115) “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”. Esse destaque remete a reflexão de que as ações da experiência estão em decadência, assim como a arte de narrar. Duas asserções são importantes quando Benjamin (1985) trata da relação entre experiência e narrativa: 1 – “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1985, p. 198) e 2 – “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Ibid., 1985, p. 198). Dessas assertivas pode-se concluir, portanto, uma relação de intercâmbio. Nenhuma narrativa existe sem que exista a experiência. Metaforizando, é como se a experiência fosse comburente da narrativa, assim como o oxigênio o é na reação de combustão.

Nas palavras de Benjamin (1985, p. 114-115):

está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. [...] Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

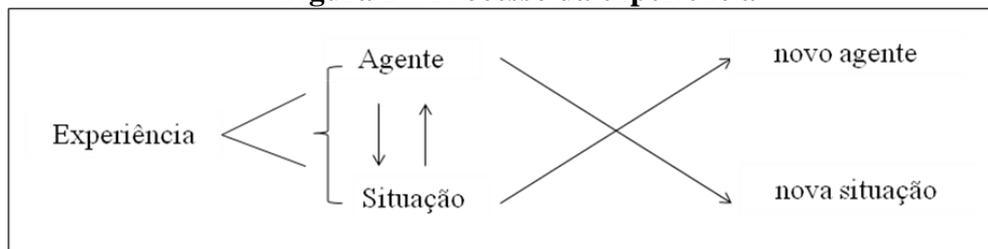
O autor destaca, portanto, a relação entre experiência e narrativa considerando uma das mais terríveis experiências da história, mas sem histórias para contar. Dessa forma, pode-se concluir nas palavras de Heidegger (2011, p. 121): “nenhuma coisa é onde falta a palavra. Onde algo falta, dá-se um rompimento, uma quebra, ocorre uma interrupção. Romper com alguma coisa significa retirar-lhe algo, deixar que algo lhe falte e falhe”.

Benjamin (1985, p. 116) afirma que a pobreza da experiência não é privada, e sim, pertence a toda humanidade. Esse fenômeno estimula os indivíduos “[...] a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.” Nesse sentido, Dewey (1936, p. 181) adverte que aprendemos alguma coisa apenas quando “[...] uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação”. Como uma onda que ao chegar ao fim de seu próprio movimento – beira-mar –, retrai-se; e encontra imediatamente uma nova

onda que lhe alcança, e, nesse encontro, avançam juntas atingindo um novo ponto em direção à costa. Ou seja, a experiência e a continuidade da experiência acontecem quando elementos de mudança e de aprendizagem estão presentes. Dewey (1936, p. 182) ainda ressalta que: “os impulsos cegos e caprichosos impelem-nos irreflexivamente de uma coisa para outra. Enquanto isso acontece, é como se escrevêssemos na água”.

No esboço da teoria de educação de John Dewey, Teixeira (1980, p. 115) oferece algumas contribuições para fundamentar teórico-metodologicamente a pesquisa no que diz respeito ao processo da experiência. Para ele nesse processo há influência mútua e mútua capacidade de reação entre agente e situação, conforme a representação:

Figura 1 – Processo da experiência



Fonte: Adaptado de Teixeira (1980, p. 115)

A experiência, segundo Teixeira (1980, p. 115) é pouco significativa para a vida humana quando não chega a uma reflexão consciente, ou seja, quando não fornece nenhuma forma para apropriação dessas realidades. No entanto, sua significação se torna grande quando “se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos a dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.” A relação entre experiência e trabalho ocorre no sentido de que ambas participam da vida, transformando o homem e a situação em que ele se encontra. Para Mezan (2002) ter uma experiência significa ser afetado por alguma coisa, traduz uma vivência perceptível para quem a atravessa.

Dewey (1936, p. 107) chega a uma definição técnica da educação considerando-a como uma constante reconstrução: “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” De acordo com o autor uma atividade promove a educação quando uma pessoa é capaz de perceber relações e conexões antes desconhecidas; sendo uma experiência educativa exatamente por proporcionar direção e regulação às experiências subsequentes.

Para Dewey (2010) analisar os princípios da teoria da experiência contribui no direcionamento de sua aplicação. Esses princípios são chamados também de categorias ou critérios da experiência. Os mais importantes da formulação da teoria são o princípio da continuidade ou *continuum* experiencial e o princípio da interação.

O princípio da continuidade está envolvido na tentativa de determinação da qualidade da experiência, discernindo as experiências de valor educativo das que não possuem tal atributo. O princípio da continuidade representa em um primeiro momento a ideia de que, concomitantemente, uma experiência tem elos em experiência passadas bem como tem a capacidade de modificar ou condicionar as experiências posteriores. Dewey (2010, p. 36) utiliza-se das palavras do poeta Alfred Tennyson: “[...] toda experiência é um arco por onde resplandece esse mundo não viajado, cuja margem desaparece toda vez que me movo” (ALFRED, 1842, p.19-21 *apud* DEWEY, 2010, p. 36). Nesse sentido, a continuidade da experiência, opera de variadas formas e em variadas circunstâncias. Dewey (2010) sustenta que o processo educativo quando indicado como crescimento, sobretudo com o sentido de crescendo/desenvolvendo, física, moral e intelectualmente é um exemplo do princípio da continuidade.

Para Dewey (2010) o conceito de interação é inseparável do conceito de situação. Essa indivisibilidade considera, sobretudo, a ideia de que sempre existe uma relação de troca acontecendo entre indivíduos e o mundo. A situação considera em conjunto condições objetivas e condições internas. As condições objetivas são aquelas determinadas pelo ambiente e as condições internas são compostas de manifestações próprias dos sujeitos, como suas necessidades, desejos e objetivos. Nesse sentido, interação expressa o fundamento para interpretar uma experiência tanto em relação a sua função quanto em relação ao seu valor educativo.

Assim como o conceito de interação é inseparável do conceito de situação, os princípios da continuidade e da interação também são inseparáveis entre si. Nas palavras de Dewey (2010, p. 45):

Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Diferentes situações sucedem umas as outras. Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme o indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um

instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem.

Os princípios da continuidade e da interação atribuem um sentido educativo à experiência e auxiliam na sustentação da concepção de educação como crescimento, especialmente compreendida na forma nominal de gerúndio, crescendo. No entanto, é necessário indagar sobre a educação como crescimento e sua suficiência. Dewey (2010) argumenta que o valor de uma experiência só pode ser julgado a partir da especificação de sua direção, de sua tendência final. Do contrário, crescimento sem direção não é suficiente para caracterizar o sentido educativo à experiência.

Dewey (1936) aponta ainda que não há experiência no simples ato de uma criança colocar a mão no fogo. Para ele, será uma experiência a partir da associação dessa ação com a percepção da consequência desse ato, a queimadura. Com esse apontamento entende-se que:

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1936, p. 182, **destaque do autor**).

A experiência não ocorre no vazio tampouco surge da superficialidade. Ela faz parte de um processo de contínuo crescimento em que se estabelecem condições que a conduzem em seu próprio aperfeiçoamento. Dewey (2010, p. 50) ressalta neste sentido que “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar aprendendo.” O atributo da experiência parte da articulação entre continuidades e interações em toda extensão de possíveis conexões entre passado, presente e futuro.

Lombardi (2018) e Larrosa (2002) ressaltam duas partículas da palavra experiência: “ex” e “per”. Evidenciada em sua origem grega pelos dois autores, a partícula “per” é explicada como travessia, passagem, limite, perímetro. Essa partícula revela o sentido dado por Dewey quando expõe sobre o alcance da experiência. Para ele a experiência “[...] avança para dentro da natureza; tem profundidade. É também dotada de largura indefinidamente elástica. Estira-se” (DEWEY, 1980, p. 5). Para Larrosa (2002, p. 25) a partícula “ex” se refere a “exterior”, “estrangeiro”, “exílio”, “estranho”, “existência”. Da mesma maneira, Lombardi (2018) destaca a partícula “ex” referindo-se a externo, fora. Ainda de acordo com Larrosa (2002, p. 25), a experiência “[...] é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre

singular, finita, imanente, contingente” (**destaque do autor**). É importante ressaltar também a menção que Lombardi (2018, p. 26) faz à partícula final da palavra experiência: “entia” (ação de conhecer, aprender ou conhecer). Nessa construção etimológica o autor apresenta de forma sucinta a tradução literal da palavra como “[...] o ato de se aprender ou conhecer para além dos limites”.

Ao passo que a sua discussão sobre experiência avança, torna-se necessário problematizá-la, tomando como ponto de partida a realidade tal como denunciada por Larrosa (2002, p. 21): “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.”

Larrosa (2002) aponta em ordem crescente quatro razões pelas quais a experiência é cada vez menos frequente. Em primeiro lugar está o excesso de informação, seguido do excesso/obsessão por opinião; em terceiro lugar a falta de tempo e por último o excesso de trabalho.

Nas palavras do autor “[...] a informação não deixa lugar para a experiência” assim como a “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2002, p. 21-22). A busca exacerbada por estar informado cria uma barreira à experiência na medida em que o sujeito passa apenas a acumular informações sem refletir acerca delas. Pode-se afirmar que há certa clareza da relação entre a informação e o conhecimento, já que aquela constitui a base desta. No entanto, na problemática em destaque é imprescindível advertir que embora a informação seja matéria-prima para constituição do conhecimento, ambas possuem suas particularidades, distinguem-se. Larrosa (2002, p. 19) argumenta nesse sentido expondo que:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.
(**destaques do autor**)

Quanto ao excesso/obsessão por opinião, Larrosa (2002, p. 19) conclui do mesmo modo: “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.” Ainda de acordo com o autor, quando o par informação e opinião se tornam um imperativo inconsequente, modela-se um sujeito incapaz de experiência. A instantaneidade da apropriação de informações e a consequente emissão

imediate de opinião sobre aquilo que o sujeito pensa estar informado desarticulam e esvaziam a possibilidade de experiência, já que, processam uma atividade corrompida e descartável, tomada continuamente de uma nova informação e uma nova opinião, sempre volátil, viciosa, corrompida, atropelada.

De forma semelhante, Larrosa (2002) denuncia a velocidade vertiginosa com que os acontecimentos se passam, impedindo a conexão significativa entre si. Além disso, impede também a memória, considerando que a fugacidade de um acontecimento resulta na sua substituição imediata por outro tanto quanto fugaz quanto aquele. Nesse ponto, Dewey (2010, p. 124) traz uma reflexão sobre a velocidade com que as coisas se passam e o que ela provoca, trazendo implicações como a percepção da falta tempo:

As experiências também têm seu amadurecimento abreviado pelo excesso de receptividade. Nesse caso, o que se valoriza é o mero passar por isto ou aquilo, independentemente da percepção de qualquer significado. O acúmulo de tantas impressões quanto for possível é tido como ‘vida’, muito embora nenhuma delas seja mais que um adejo e um gole bebido depressa. **(destaque do autor)**

Dewey (2010, p. 109-110) concorda que as coisas muitas vezes são experimentadas sem que tampouco possam conceber uma experiência singular. Para ele, a experiência é singular quando “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências.” É importante ressaltar nesse sentido que a conclusão de uma experiência na visão de Dewey (2010) não trata de uma cessação e sim, de uma consumação, exatamente por sua dinâmica seguir um fluxo direto de levar algo adiante dando continuidade ao processo a partir do que se precedeu. Nessa perspectiva, complementando o exposto, Dewey (2010, p. 111) afirma que:

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente. A aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção. **(destaque do autor)**

Finalmente, o excesso de trabalho também é apontado por Larrosa (2002) como um obstáculo à experiência sob o ponto de vista da hiperatividade e da demasiada estimulação para mudar as coisas. Larrosa (2002) critica ainda a mobilização contínua do sujeito moderno

para a produção e regulação do mundo. De acordo com o autor, abrir espaço para experiência exige um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos atuais. Assim conclui que “[...] porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.” Dewey (2010, p. 123), nessa linha de pensamento reforça a crítica de proposta. Segundo ele:

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. [...] O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível.

As contribuições de Dewey (2010) ressaltam a distinção entre experiência e o simples passar por uma e outra coisa. É importante lembrar os elementos base que compõe a experiência para pensar em suas relações com o mundo da vida e as implicações geradas nessa relação. Se pensarmos em um agir e um sofrer e no potencial de reflexão consciente provocado em um sujeito podemos começar a refletir sobre o valor e no significado de ter uma experiência, que passa quase despercebido diante da pressa e da impaciência.

4.2 Trabalho

O trabalho é a categoria central em foco para a compreensão da interação dos seres humanos entre si e com a natureza na visão marxiana. Essa centralidade remete a produção e reprodução da vida humana onde o trabalho é condição eterna à vida e onde estão contidas nas palavras de Lukács (2012a, p. 199) “*in nuce*” todas as outras determinações que “estão presentes na essência do que é novo no ser social” (LUKÁCS, 2012b, p.35). Na perspectiva de Marx (1996, p. 297), o trabalho é, portanto:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho é o componente que intervém para constituição do ser humano como ser social porquanto este age sobre a natureza e a transforma, superando a esfera de um ser dominado. Nesse intercâmbio, o ser humano também transforma a si mesmo na relação que estabelece com a natureza para produzir sua existência. Dessa forma, o trabalho concorre como categoria fundamental da existência humana à medida que emprega um esforço pessoal para produzir os meios de sua sobrevivência. De acordo com Lukács (2012a, p. 199) que destaca especialmente termos de um trecho da obra O capital de Karl Marx,

o trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. **(destaque do autor)**

Através dessa concepção compreende-se a condição ineliminável do trabalho para a existência do ser social caracterizado por um salto ontológico, ou seja, a superação ou distinção de um ser meramente biológico. Essa concepção indica o trabalho como “fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, p. 35), – protoforma do ser social.

Do mesmo modo, Saviani (2007, p. 154) ressalta que “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”. Essa formulação é preciosa ao pensar na sua relação com a definição de aprendizagem que para Robbins (2005, p. 37) é “qualquer mudança relativamente permanente no comportamento que ocorre como resultado de uma experiência”. Nessa perspectiva retoma-se a experiência tendo como pressuposto a ideia de Marx e Engels (2007, p. 87): “Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem”. É fundamental, nesse ponto, sublinhar a linguagem a partir da apreensão de como os indivíduos exteriorizam sua vida. Para Marx (2007, p. 34):

a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

Trata-se dos fins e dos meios de todas as ações onde se opera a transformação no objeto que atua por intermédio de ferramentas, cujo resultado está subordinado a um pôr teleológico. De acordo com Lukács (2012b, p. 40), “[...] qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de tal pôr [...]”. Assim, revela-se a capacidade teleológica do ser social, de estabelecer na sua vontade, na sua intenção e na sua na ação, uma finalidade diante de uma respectiva necessidade.

Sob essa concepção, há um campo específico de discussão teórica onde a produção da existência remete à centralidade do trabalho e tangencia a educação, uma vez que é intrínseca a tudo que o homem faz . Nas palavras de Saviani (2007, p. 154),

se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Assim, no processo de desenvolvimento e reprodução da vida, revela-se o que está inscrito no ser social que o proporciona, ao mesmo tempo, trabalhar e educar-se. De acordo com Ciavatta (2008) o princípio educativo do trabalho remete especialmente a esse caráter formativo na relação entre trabalho e educação. Esta relação pressupõe a ação humanizadora expressa no desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Nas palavras de Cunha e Schwartz (2012, p. 90), “se a educabilidade é uma propriedade ineliminável da atividade humana, as aprendizagens são por sua vez inseparáveis do viver e do trabalhar, se inscrevendo no prolongamento da vida.”

Lombardi (2010) concorda com a afirmação de Saviani (2007) e ressalta o consenso existente na análise marxiana de que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, no sentido de que “apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). Essa especificidade implica, portanto, na principal diferença que Marx (1996, p. 298) estabelece na comparação entre o pior arquiteto e a melhor abelha:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.

Para Marx (1996, p. 327), a consciência é o fator que os distingue já que “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente”. Dessa forma, a ação propriamente humana tem o atributo da racionalidade exatamente em função da antecipação do resultado, ou seja, a impressão da configuração desejada ao objeto do trabalho, definido anteriormente à sua realização por meio da consciência de sua necessidade.

É importante destacar o caráter contraditório entre necessidade e liberdade, do qual Lukács (1978) nomeia de complexos problemáticos emergentes, tomando como ponto de partida o trabalho fundado em posições teleológicas. Dentro do caráter teleológico no processo de trabalho é necessário considerar e compreender que há uma dubiedade: ao mesmo tempo em que o ser social carece e atende suas próprias necessidades, guiado por sua vontade e sua intenção, há um vínculo com as necessidades externas, ou sociais, que implicam em uma limitação de sua liberdade. Nas palavras de Antunes (1995, p. 122),

o que torna transparente a contraditoriedade presente no processo social: formular teleologias sobre as alternativas possibilitadas pela realidade – cujo movimento é resultante de causalidades presentes nessa mesma realidade e que foram postas pelo conjunto dos atos humanos precedentes –, o que restringe e limita as possibilidades e alternativas da ação teleológica.

Lukács (1978, p. 7) aponta o delineamento excepcional que Marx faz sobre o fato de que, sob determinadas circunstâncias, os indivíduos são impelidos a agir de forma contrária a sua convicção “sob pena de se arruinarem”. Em outras palavras, são instados a agir em desacordo com sua própria necessidade, estando, nesse ponto, subordinados ao trabalho que ora deveria o libertar. Nesse sentido, Lukács (1978, p. 7) esclarece:

Toda *praxis* social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a *praxis* é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação.

Além de contraditória a relação entre necessidade e liberdade considerando a capacidade teleológica do ser social é possível refletir sobre essa mesma contradição, mas considerando o sentido ontológico do trabalho. Para Engels, o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-

se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem” (ENGELS, 1976, p. 215). O trabalho é, portanto, em seu sentido ontológico, o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanização. Em outras palavras, o modo como os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência.

Do ponto de vista da produção, Marx (1996, p. 328), descreve o trabalho em três elementos componentes: em primeiro lugar o trabalho é a “atividade voltada para um fim”, ou seja, a própria ação no trabalho a frente de posições teleológicas e sentido ontológico. Em segundo lugar aponta o “seu objeto” e o classifica como preexistente e matéria-prima. O primeiro determinando aquele objeto em que a atividade do trabalho apenas o separa de seu vínculo direto com a totalidade da terra e o segundo determinando aquele objeto precedido de trabalho anterior. Marx (1996) dá como exemplo o peixe pescado e separado da água no primeiro caso e o minério extraído da mina para o segundo. Por fim, o terceiro elemento são os “meios”, que na descrição de Marx (1996, p. 328), são “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto.” Para Marx (1996, p. 329), tão logo se inicie o desenvolvimento do processo de trabalho ocorre a necessidade de meios previamente existentes (ferramentas) para realizá-lo. Em um sentido amplo, como o próprio Marx (1996, p. 330) diz, entre os meios de trabalho sempre há condições interpostas que viabilizam a realização do processo de trabalho, ainda que essas condições não contribuam diretamente para a sua realização. Para ele:

[...] o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto.

Na visão marxista está clara a determinação do trabalho na gênese da existência humana. Essa determinação, portanto, coloca o trabalho estreitamente ligado a própria vida, de forma que esta é determinada radicalmente pelo modo como é produzida. Nesse ponto é necessário fazer uma pequena digressão histórica para compreender a evolução da relação entre o ser e a natureza, o objeto do trabalho, seus meios e até mesmo a relação entre o ato de trabalhar e educar-se ao mesmo tempo.

Saviani (2007) faz uma indicação inicial dos fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho-educação considerando as comunidades primitivas onde os indivíduos se

apropriavam da terra de forma coletiva e a educação coincidia inteiramente com o processo de trabalho. “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, p. 154). Nessas condições a expressão “educação é vida” corresponde a uma realidade prática porque o indivíduo detém os meios para se autoproduzir e o faz de forma a adaptar a natureza a si por meio de interlocuções precisamente harmônicas do ponto de vista de sua necessidade.

Ao contrário das comunidades primitivas, nos primórdios da concepção do que hoje conhecemos como modo de produção capitalista, observa-se uma ruptura do vínculo com seu principal meio de subsistência, a terra. Diante desse fato e do conseqüente desenvolvimento da produção, surge a divisão do trabalho e a propriedade privada, tema central da discussão feita por Marx (1996) sobre o que ele denomina de “acumulação primitiva” na obra *O Capital*. Para Marx (1996, p. 961),

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados.

Segundo Marx (1996), o ponto de partida para a produção capitalista é iniciado a partir da possibilidade de empregar em uma atividade um determinado número expressivo de pessoas que reflete, proporcionalmente, uma quantidade maior de produtos. Nesse cenário a figura de destaque é o trabalhador assalariado, aquele que vende sua força de trabalho ao capital. É importante destacar que o que distingue a forma de cooperação predominante nas comunidades primitivas, para seu próprio desenvolvimento, da cooperação capitalista é justamente o fator da propriedade comum das condições da produção, bem como o elo entre o indivíduo e sua coletividade.

Na forma capitalista de organização da produção manifesta-se a condição de posse da força produtiva social do trabalho, onde a cooperação aparece de forma específica e também distinta da condição de trabalhadores autônomos. De acordo com Marx (1996, p. 509), “é a primeira alteração que o processo de trabalho efetivo experimenta em sua subsunção ao capital”.

Essa alteração na organização da produção ocorre, segundo Marx (1996), de duas maneiras, como quando se combina diversos ofícios a fim de constituir um único objeto a partir de atividades parciais e complementares, e a partir da decomposição de uma atividade

em diversas frações. Assim a divisão do trabalho se insere no processo de produção. Como exemplo, Marx (1996) destaca a progressiva perda que os mestres de ofício sofreram pela impossibilidade de exercer as atividades específicas de sua profissão em sua totalidade. Nesse formato, uma função parcial se centraliza em apenas um trabalhador e a execução do todo ocorre pela união dessas atividades parciais.

Com o surgimento da propriedade privada, observa-se ainda a divisão dos seres humanos em classes. Saviani (2007, p. 155) ressalta a antiguidade grega e romana onde se configura de um lado “uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista”. Surgem a partir desse ponto duas modalidades de educação correlatas à divisão de classe: uma voltada para a classe proprietária e outra para a não-proprietária. De acordo com Saviani (2007, 155) “a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.”

Corroborando as ideias de Marx, Saviani (2017, p. 37) é radicalmente preciso em sua proposição quanto a realidade do trabalho e do trabalhador na sociedade capitalista. Em suas palavras:

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer [...]. Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

Nesse sentido, manifesta-se assim a contradição da relação entre liberdade e necessidade. Na sociedade capitalista os trabalhadores se tornam livres para vender sua força de trabalho – única opção que lhe resta depois de ter sido expropriado dos meios de subsistência –, com efeito, a terra. Desapropriado desse vínculo, torna-se subjulgado. Perde-se de vista a dimensão ontológica do trabalho diante da cisão entre o processo de elaboração, planejamento e criação e sua efetiva objetivação. A obrigatoriedade da troca da força de trabalho por salário como condição de sobrevivência implica na separação do próprio gênero humano, dos instrumentos e do produto do trabalho, já que o capitalista detém e controla todos esses elementos. Nas palavras de Saviani (2010, p. 429) implica ainda em “[...] vender

uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se [...]”.

O fenômeno da apropriação privada da terra aponta, portanto, para diversas implicações, entre elas: a divisão dos seres humanos em classes e a consequente ruptura da relação entre trabalho e educação como “ato praticamente único” onde “o homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele” (TONET, p. 141), a divisão e organização do trabalho e o estranhamento.

A presença marcante e cada vez mais acentuada da propriedade privada e da divisão do trabalho no modo de produção capitalista, onde a atividade do trabalho é dividida e subdividida como um mecanismo para aumentar o volume da produção, institui entre o ser e a natureza “barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana” (ANTUNES, 1995 p. 125). Essas barreiras constituem o que é próprio do estranhamento:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. [...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (MARX, 2004, p. 80-81, interpolações do tradutor)

Nesse sentido, com Marx (2004), é possível concluir que sob determinadas circunstâncias para além de negar a possibilidade de exteriorizar as capacidades humanas, o estranhamento leva também a negação da consciência do indivíduo sobre sua atividade.

4.3 Ser docente

Tratar da docência na universidade é um desafio que requer primeiramente entender a definição da estrutura do cargo até a definição das atividades inerentes a ele. Esse desafio remete a considerar em paralelo a estruturação da universidade e seu contexto. De acordo com o artigo 2º da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal:

são atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao **ensino, pesquisa e extensão** e as inerentes ao **exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência** na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. (BRASIL, 2012, destaque da pesquisadora)

Nessa perspectiva, pode-se perceber a diversidade e a complexidade da atuação do corpo docente dentro da universidade. Fazer educação no ensino superior requer dedicação exclusiva em seu pleno sentido. Além de dedicar-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, o professor do magistério superior, ao fazer a educação, deve pensá-la em sua totalidade. Isso significa dizer, que a atividade do professor requer mais do que uma visão holística e integrada da universidade. Requer, em termos ideais, o domínio de cada ação e um desejável conhecimento da repercussão e da implicação de cada ação nas suas mais diversas dimensões de impacto para garantir o desenvolvimento sustentável da instituição.

O artigo 207 da Constituição Federal prevê que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” e devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão. (BRASIL, 1988). Assim, é nessa estrutura que os docentes do magistério superior exercem suas atividades: entre a autonomia e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda de acordo com a Lei nº 12.772, a carreira de Magistério Superior é dividida em até quatro níveis de I a IV e em cinco classes, A, B, C, D e E. As classes A e B possuem dois níveis e as classes C e D quatro. A classe E, de professor Titular, possui apenas um nível. De acordo com o texto incluído pela Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, a classe A é subdividida e denominada de acordo com grau de titulação do ocupante do cargo, sendo a denominação de “Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista” (BRASIL, 2013). As demais classes, B, C, D e E recebem a denominação de Professor Assistente, Adjunto, Associado e Titular, respectivamente.

O ingresso na carreira ocorre após a aprovação em concurso público de provas e títulos e o desenvolvimento na carreira por meio de progressões e promoções. De acordo com o parágrafo único Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, a progressão se refere à transição de um nível inferior ao nível imediatamente superior dentro de uma mesma classe e a promoção é a passagem do docente de uma classe para outra imediatamente subsequente (PORTARIA Nº 554, 2013). Segundo a mesma portaria, os requisitos básicos para obter a progressão na carreira são de aprovação em avaliação de desempenho e cumprimento de interstício de vinte e quatro meses de trabalho em cada nível. O desenvolvimento vertical na carreira, ou seja, as promoções têm os mesmos requisitos básicos da progressão. As especificidades aparecem apenas na promoção à classe de Associado que tem como requisito a apresentação do título de doutor, e à classe de Titular, que além do título de doutor requer,

de acordo com o requisito do inciso III, Art. 2º da Portaria nº 982, de 3 de outubro de 2013: “III - lograr aprovação de **memorial** que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, **gestão** acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, destaques da pesquisadora).

As informações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2023 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) acerca do desenvolvimento docente apresenta com clareza a política implementada desde a década de 80 de priorizar o provimento dos cargos àqueles professores detentores do título de doutor e o planejamento para que os que não possuem tal titulação possam obtê-la brevemente (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2018). A tabela de quantitativo dos servidores de 2018 divulgado pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos aponta o resultado dessa prática:

Tabela 1 – Quantitativo de servidores do Magistério Superior da UFMG destacados por Classe em dezembro de 2018

Classe	Quantitativo	%
Auxiliar	537	18
Assistente	98	3,3
Adjunto	806	27,1
Associado	1049	35,2
Titular	487	16,4
Total	2977	100

Fonte: Dados obtidos e adaptados da página da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFMG

A partir da análise do quadro, percebe-se que mais de cinquenta por cento (50%) dos docentes da UFMG estão nas duas últimas classes da carreira e possuem doutorado, considerando que a partir da promoção à Associado exige-se o título de doutor.

A Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDBEN 9.394/1996, no seu inciso II do Art. 52, determina que um terço do quadro de docentes das universidades tenha a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, assim como a Lei nº 12.772/2012 decreta no parágrafo 2º do Art. 8º, que na porta de entrada para ingresso na carreira exige-se a titulação de doutorado na área requerida no concurso, excetuando a essa obrigatoriedade apenas os casos onde se caracterizar grave carência de pessoas com título de doutorado na área do conhecimento ou na localidade. Assim, a legislação trata a titulação de doutorado como um requisito para o exercício da docência no ensino superior público federal. Essa exigência demonstra o processo de profissionalização da docência que são, para Núñez e Ramalho (2008), procedentes das reformas educacionais a partir da década de 80. Dessa

forma, justifica-se a busca consistente da UFMG pela qualificação de pessoal. A tabela seguinte, de docentes por titulação, demonstra esse resultado.

Tabela 2 – Quantitativo de servidores do Magistério Superior da UFMG classificados por titulação acadêmica em dezembro de 2018

Titulação	Quantitativo	%
Graduação	13	0,4
Especialização	13	0,4
Mestrado	166	5,5
Doutorado	2790	93,7
Total	2977	100

Fonte: Dados obtidos e adaptados da página da Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFMG

Os dados apresentados confirmam a afirmação do PDI 2018-2023 da UFMG de que um número expressivo de docentes da UFMG possuem doutorado (2.790), número que representa em porcentagem pouco mais que noventa por cento (90%) dos docentes.

O processo de profissionalização da docência do magistério superior, em face à superqualificação, conforme demonstrado, demarca a relação intrínseca de regulação do trabalho, tanto por parte das políticas públicas para a educação superior por meio da legislação, quanto por parte da instituição de ensino que está subordinada ao estatuto da primeira parte.

Nesse sentido, apresenta-se a profissionalização como política de estado, “implementada por meio de medidas como formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências [...]” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1). Essa vertente interessa-se pelo caráter funcionalista da qualificação profissional, enfatizando a elevação de indicadores de qualidade voltados à eficiência. Ainda segundo as autoras, Shiroma e Evangelista (2010), basendo-se nas ideias de Freitas (2002), a contraditoriedade dessa abordagem se expressa na desprofissionalização, caracterizada na superficialização do processo de formação, na segmentação da classe, e na conseqüente desqualificação e desvalorização docente.

Para Enguita (1991, p. 41), o termo profissionalização não expressa o mesmo significado da formação ou da qualificação, mas em sentido genérico, traduz “uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Essa noção amplifica a visão sobre o que é a profissionalização e suas implicações no trabalho docente.

Sob o ponto de vista da formação e da divisão do trabalho, por exemplo, a discussão sobre o trabalho docente e sobre a profissionalização está imbricada nas determinações do estado capitalista. Para Borges Netto e Lucena (2016, p. 58), partindo da compreensão das ideias de Marx e Engels, “a educação na sociedade capitalista é um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante, a qual determina o seu caráter de acordo com os seus interesses particulares”. Esses interesses são maculados, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2020), a partir da articulação de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. De acordo com Shiroma (2003) e Sguissardi e Silva Júnior (2020), na década de 90 inúmeros dispositivos de ordem legal, como portarias, decretos e leis inserem a educação superior no âmbito da reforma do estado³, incluindo a educação brasileira, em especial, a educação superior.

A reforma do estado, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2020), partiu da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e apresentação de um modelo de administração do estado voltado para o gerencial, em contraposição ao modelo burocrático e patrimonialista. Esse modelo, apresentado em 1995 no Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado, orienta as ações governamentais por meio de mecanismos de controle, regulação e avaliação. A definição da constituição da administração voltada ao gerencialismo é definida no Plano Diretor como:

[...] um avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental. (BRASIL, 1995, p. 16)

Uma leitura atenta dos termos que definem o modelo de administração do estado na reforma demonstra o imperativo baseado na flexibilização, controle, mérito, resultados. Shiroma (2003) chama atenção para esses termos que são estrategicamente ornados para mascarar a realidade concreta do que significam. Para a autora “esses mecanismos perversos

³ Na primeira parte do livro *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*, Sguissardi e Silva Júnior (2018) fazem uma explanação detalhada sobre as ações governamentais para a reconfiguração do Estado e da educação superior.

propostos pela reforma educacional nos permitem dizer que, a despeito do rótulo, não se trata de uma política de profissionalização, mas sim de proletarização e desprofissionalização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 6).

Para Enguita (1991, p. 46), a categoria dos docentes está submetida igualmente aos processos que a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização. Segundo o autor “um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho [...]” e a proletarização é, portanto, “o processo pelo qual, um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUITA, 1991, p. 46). O autor ainda ressalta o termo semiprofissões para designar o estágio primeiro de submissão do trabalho ao capital. As semiprofissões, nas palavras de Enguita (1989, p. 18),

[...] estão compostas por membros dos corpos que constituem as profissões liberais, não as exercendo, entretanto, como tais, mas como assalariados, e por outros grupos que não conseguiram nunca, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora haja, passado por processos de formação equivalentes. Seu lugar natural parece ser os serviços ao público que exigem um alto grau de qualificação, uma titulação e um *ethos* similares aos das profissões liberais [...]

Segundo Nóvoa (1995, p. 23), “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Dessa forma, a desprofissionalização corresponde, logicamente, ao sentido oposto, onde ocorre o “[...] enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor” (JEDLICKI; PINO, 2010, p.1), ou seja, perda daquilo que torna única e particular uma atividade exercida por um grupo. Mas o que exatamente caracteriza a profissão do professor?

Refletir sobre essa indagação nos leva ao ponto central que Enguita (1991) discute sobre a crise da identidade docente. Para o autor, a categoria tem convivido ao longo dos anos com uma condição de ambiguidade, refletida na ocupação de um lugar constituído por elementos de dinâmicas opostas, mas que aparecem justapostas: a proletarização e a desprofissionalização.

Jáen (1991) e Enguita (1991) ressaltam a problemática da proletarização docente e alertam para a necessidade de compreendê-la em sua especificidade, evitando o simplismo de associá-la ou considerá-la apenas pelo viés fabril. As alternativas apresentadas pelos autores são distintas, no entanto complementares.

Jáen (1991), por um lado, apresenta uma forma conceitual alternativa para compreender a proletarização dos profissionais (ou semiprofissionais) como se refere Enguita (1991) ao mencionar a categoria dos docentes. A análise e revisão histórica elaborada por Derber e citada por Jáen, (1991), considera distintas concepções de proletarização em função das formas como é exercido o controle sob os trabalhadores e em função dos tipos de decisões que são controladas. Dessa forma, distinguem-se conceitualmente os dois tipos de proletarização: a ideológica e a técnica.

A proletarização técnica refere-se ao controle dos modos de execução do trabalho, ou seja, perda da possibilidade de controlar os próprios procedimentos no processo de trabalho, estando submetido às condições impostas pela lógica racionalizadora do capital, qual seja a intensificação do trabalho, o parcelamento das tarefas ou submissão à técnica. Já a proletarização ideológica “refere-se à perda do controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais se dirige o trabalho de cada um” que gera “um tipo de trabalhador cuja integridade é ameaçada pela expropriação de seus valores ou do sentido de seus propósitos, mais que suas habilidades” (DERBER *apud* JÁEN, 1991, p. 77-78).

É importante ressaltar na análise feita por Derber e discutida por Jáen (1991), o efeito da perda do controle no contexto dos profissionais, que ao contrário de provocar resistências, gera a resposta de acomodação em duas formas: a desensibilização ideológica, que tem como implicação o não reconhecimento do valor e da importância da área onde se perdeu o controle e em decorrência disso, nas palavras de Jáen (1991, p. 78),

[...] traduz em um abandono do compromisso com os usos e fins sociais do trabalho. Trata-se, em essência, de uma negação ou separação do trabalhador do contexto ideológico de seu emprego: se algo lhe interessa não é tanto a dimensão “moral” ou “social” de seu trabalho mas, em todo o caso, de realizá-lo conforme os critérios estritamente “científicos” e “técnicos”;

e a cooptação ideológica que significa uma espécie de adaptação dos fins e objetivos morais do trabalho com a finalidade de dar-lhes consonância em relação às imposições de uma organização (DERBER *apud* JÁEN, 1991, p. 78).

Enguita (1991), por outro lado, faz a seleção de determinadas características que aparecem em grupos profissionais e indaga se, comparativamente, os docentes as possuem. Percebe-se, em relação essas características, principalmente as que mais chamam atenção quando são evocadas no âmbito do exercício da profissão de professor no magistério superior, que os docentes de modo geral, compartilham desses atributos apenas parcialmente.

No que se refere, por exemplo, à competência, de acordo com o artigo 66 da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDBEN 9.394/1996, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Dessa forma, constata-se, do ponto de vista legal, que a formação proporcionada nos programas de pós-graduação permite que profissionais dos mais variados campos de conhecimento adentrem o campo da docência sem questionamento sobre a real competência para tanto, bastando, nessa perspectiva, ser um profissional com titulação de mestre ou doutor. Essa dinâmica não ocorre no mesmo sentido para profissões como a de médico ou de advogado. Nenhum biólogo pode exercer a atividade de um médico, tampouco um filósofo pode impetrar um mandado de segurança. Apenas o advogado o pode. Dessa forma, a predominância de uma suposta competência técnica suplanta a necessidade de uma formação específica para a docência no magistério superior.

Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam a série de conhecimentos que pesquisadores e profissionais carregam e por esse motivo dentre outros ingressam na docência no ensino superior, sem refletir sequer sobre o significado de ser professor. Segundo as autoras “[...] as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 104). Alguns programas de pós-graduação em universidades públicas determinam o Estágio Docente como forma de contribuir com a formação didática e pedagógica de seus discentes e integração dos mesmos às atividades acadêmicas relacionadas ao ensino. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do mesmo modo, condiciona a concessão de bolsas à realização do Estágio de Docência. Essas iniciativas, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 106), “põe em discussão a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência, de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe diz serem necessárias, mas nem sempre se configuram ações educativas”.

Nessa conjuntura, concernente ao aspecto legal, de acordo com Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, as atividades de gestão são consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior. Contudo, parece comum, o entendimento de que a essência do trabalho do professor é a dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão; a atividade de gestão, não obstante, é considerada uma atividade de colaboração.

A problematização que Cotta (2018) faz no artigo que tem sob o título a interrogação “dormem os docentes e acordam os pesquisadores?”, traz à tona a reflexão sobre o ensino e a pesquisa no contexto de concorrência dessas atividades, onde se privilegia uma em detrimento da outra e por consequência compromete-se a relação de indissociabilidade entre ensino,

pesquisa, extensão. Segundo Cotta (2018, p. 88), “[...] aos poucos, os professores universitários ao conquistarem o espaço da pesquisa, o status de pesquisador, e se verem cobrados pelas instituições e órgãos para produzirem, passam a considerar a docência como uma atividade menor”. A análise crítica da autora chega, portanto, a um entendimento decisivo para compreensão das atividades de gestão dentro da universidade. Considerando que a atividade de ensino é preterida em relação à atividade de pesquisa, mesmo estando tradicionalmente presentes, lado a lado e em igualdade constitucionalmente, é possível imaginar onde a atividade de gestão jaz.

Meyer (2003, p. 173-174) destaca que “a maior parte dos ocupantes de cargos de direção nas instituições de ensino superior são, verdadeiramente, professores que, por diversas circunstâncias, são conduzidos a posições administrativas”. Assim, como esses professores não se sentem administradores, dificilmente suas ações serão revestidas de posturas dessa natureza. Essa afirmação evidencia que o distanciamento do professor do magistério superior das atividades de gestão tem relação direta com o processo de construção de sua identidade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 105) complementam esse posicionamento ao afirmarem que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. Nesse sentido, se se considerar a docência universitária, composta por profissionais de várias áreas do conhecimento e que se dedicam a ela integralmente, como propõe Behrens (2008) em uma de suas formulações, entende-se a tendência de identificação deste profissional com a formação para a pesquisa. Essa dinâmica, naturalmente, direciona a carreira induzindo-a a primazia do prestígio à pesquisa em contraposição a formação para a integralidade que compõe a função docente.

Ainda sobre características que Enguita (1991) cita, interessa a que se refere à licença, à vocação, à independência e à autorregulação. A análise dessas quatro características contribui para a reflexão sobre o processo de desprofissionalização e proletarização do docente do magistério superior.

Nessa perspectiva, a licença, que se constitui a partir da demarcação de um campo exclusivo de atuação que comumente possui o reconhecimento e proteção do Estado em contrapartida da competência técnica requerida, de acordo com Enguita (1991), é estabelecida apenas parcialmente. Isso porque, como já argumentado, a docência no ensino superior público tem como pré-requisito legal apenas a formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*, mais precisamente, o doutorado, portanto sem jurisdição única.

No que se refere à vocação, a profissão docente tem características que direcionam ao mesmo enquadramento das profissões liberais onde fica marcado o desejo de servir, evocando

um significado que remete a ideia de chamado ou profecia e nesse caso, “o trabalho não pode ser pago, porque não tem preço” (ENGUIITA, 1995, p. 44). No entanto, ao contrário dos profissionais liberais que sua retribuição pecuniária se dá em forma de honorários certamente elevados como anota Enguita (1995), a profissão docente recebe um tratamento acentuadamente oposto ainda que reconhecidamente, no campo do discurso, seja considerada tanto quanto em relação às demais profissões. Ainda nas palavras de Enguita (1995, p. 45):

Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica em nossos dias parece estar terminando com isso: a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre alguém que renunciou a ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor.

Do mesmo modo, em relação à independência e à autorregulação, os docentes também são orientados pelo estatuto da parcialidade. São parcialmente autônomos e dividem sua autorregulação com agentes externos. Nesse sentido, Oliveira (2010), expõe que a profissionalização encontra sua primeira barreira na própria organização do sistema educacional onde o Estado “[...] por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

Para Sguissardi e Silva Júnior (2018), o Estado reorganiza a pós-graduação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de forma a fazer da pesquisa elemento central do trabalho docente. Derivado de um processo de controle e regulação sob a égide de avaliação, revela-se a supervalorização da pesquisa em detrimento ao ensino. Nesse sentido os autores ainda acentuam o “produtivismo acadêmico à custa de intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador” (SGUISSARDI ; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 58).

Sob essa lógica, percebe-se uma hierarquização com a conformação de divisão de atividades que traz algumas implicações, como a intensificação do trabalho e o produtivismo acadêmico que implicam principalmente em um enfraquecimento das demais atividades pelas quais o professor deve dedicar-se do ponto de vista formal. Há também a perda da autonomia sobre os meios de trabalho, já que o docente se vê, paradoxalmente, na lógica do publicar ou morrer. Veiga-Neto (2012), aponta como os sistemas de avaliação conquistam espaço e

trazem consequências críticas como a perda ou limitação das liberdades. De acordo com o autor,

Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe [...] (VEIGANETO, 2012, p.3)

Nessa lógica perde-se sistematicamente a capacidade de decisão sobre o produto do trabalho em função do modelo de avaliação e indução à pesquisa. O processo de trabalho do docente do magistério superior aparece com uma ruptura entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e um abismo no que se refere às atividades de gestão, que o afasta da especificidade ou a totalidade de seu trabalho.

“– São as minhas memórias, dona Benta.

– Que memórias, Emília?

– As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para a Paramount.

– Emília! – Exclamou Dona Benta. – Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

– Minhas Memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver”. (LOBATO, 1994, 54)

5 ENTRELINHAS

A primeira etapa da Pesquisa Narrativa inicia-se a partir da aproximação e escolha dos docentes colaboradores da pesquisa. Essa seleção ocorreu seguindo o critério de conveniência, considerando a cessão do Memorial e a disponibilidade para participar da próxima etapa da pesquisa, a Entrevista Narrativa, além de considerar as mais recentes aprovações em defesa de memorial como requisito de promoção à classe de Titular, período compreendido entre 2016 e 2019. Desses critérios, cinco Memoriais foram cedidos pelos próprios professores para realizar a pesquisa, sendo três referente às defesas ocorridas nos anos de 2016, 2017 e 2019 e dois referente ao ano de 2018.

É importante dizer também que a opção de estruturar a pesquisa a partir da amostra de cinco Memoriais e não dez ou quinze ou vinte, tem em vista a expectativa de poder, de alguma forma, trazer relevância ao estudo à medida que a análise seja feita com o cuidado de não ser superficial, para não dizer profunda, e que, conseqüentemente, tenha um grau de utilidade esperado na condição de uma pesquisadora iniciante e na medida do fôlego necessário a realizá-la em suas duas etapas.

A primeira etapa da pesquisa tem, portanto, as narrativas presentes nos Memoriais de promoção a Titular como objeto de pesquisa, onde se pretende compreender a experiência docente em relação as atividades de gestão tendo como principal referência o lugar profissional. Cabe, nesse sentido, ressaltar o tipo de texto exigido para a referida promoção, referindo-se ao memorial acadêmico que segundo Passeggi (2008, p.120),

pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Nesse sentido, este tipo de memorial revela a necessidade de se reconhecer inicialmente, sob pena de cair em armadilhas ou ingenuidades, que, sim, os docentes tecem suas narrativas em função de uma injunção institucional, mas, apesar disso, se expõem mesmo sob os ângulos escolhidos em uma autoavaliação de sua trajetória para argumentar em favor de si próprio na defesa junto a uma comissão avaliadora. Essa tecitura revela, contudo, a fonte a que se recorrem os narradores: a própria experiência, o que se passou, como se passou. Dessa forma, ainda que se leve em conta as limitações do gênero, a potencialidade da

narrativa se imprime indubitavelmente “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Tenho como ponto de partida o conselho inconsciente de não seguir conselho algum, mesmo seguindo a indicação⁴ de Bardin (2008) quanto à pré-análise. Afinal, talvez esse momento único signifique o único momento em que seja possível e necessário fazer uma leitura livre. Livre de qualquer modelagem ou enviesamento.

Na primeira fase da análise dos memoriais, cujo objetivo era conhecer os textos e envolver-me em uma pequena e delicada inserção, inicial, por meio da leitura flutuante, experimentei ao mesmo tempo emoção, dúvida e ansiedade. Emoção pelas próprias narrativas e dúvida e ansiedade pelo que estava por vir nas próximas fases da pesquisa. E agora?

Recorri à metodologia da pesquisa procurando resgatar o que é simples, não fácil, de modo algum, para processar conscientemente o que a pré-análise me mostrava. Ou melhor, não me mostrava. Sobre a dúvida, lembrei-me ainda de Galileu Galilei, que, sobretudo, duvidava. Duvidou de Aristóteles e das Sagradas Escrituras e seguiu o caminho aberto por Copérnico. Com sua lente continuou olhando para o céu em busca da verdade.

A minha principal dúvida era se eu conseguiria capturar a experiência de meu interesse enquanto pesquisadora narrativa. Essa dúvida surgiu na pré-análise e prosseguiu na leitura seletiva, segunda fase da análise de conteúdo. Isso porque eu percebi que a experiência na atividade de gestão, ou seja, as narrativas presentes nos memoriais analisados sobre este ponto têm, de forma geral, um destaque ínfimo se comparado com as demais atividades exercidas e narradas. A brevidade e até mesmo a superficialidade percebida nas narrativas sob esse ponto me fizeram, em um primeiro momento, duvidar que eu tivesse um objeto de pesquisa partindo dos memoriais.

Em um segundo momento, prosseguindo na reflexão, comecei a sentir que os fios invisíveis, que geravam dúvida e ansiedade, trouxeram-me, em um sentido educativo e muito positivo, para dentro da pesquisa. Aquela leitura livre, quase descompromissada, que parecia simples e corriqueira, provocou uma mudança em mim e, certamente, foi o que me colocou em um lugar que eu jamais imaginaria ser possível: no lugar de sujeito da minha própria pesquisa.

Nesse sentido, é importante lembrar e contextualizar o que é o sujeito da experiência nas palavras de Larrosa (2002, p. 25),

⁴ Indicação inserida nos objetivos da pré-análise presente no quadro 1, p. 39.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Nessa exposição, ao me reconhecer como sujeito da pesquisa, passei por um primeiro desafio: a minha própria dúvida. Aquilo que poderia me paralisar foi o que me fez prosseguir. Dessa forma, entendi porque experiência é a palavra-chave para a investigação. Nenhum passo poderia ser dado não fosse a emoção, a dúvida, a ansiedade e o desejo de continuar aprendendo.

O reconhecimento do meu papel de pesquisadora nesse momento foi fundamental para continuar a investigação de uma forma ativa. Procurei me conectar mais fortemente com o objeto de minha pesquisa e naturalmente fui me posicionando no entremeio, entre as linhas, na transição da pré-análise à exploração do material. Desse processo surgiram dois lampejos de criatividade. Um deles me fez nomear este capítulo de Entrelinhas, pois na submersão proposta na leitura seletiva, ou seja, no mergulho profundo nas narrativas, comecei a distinguir, ainda que de forma turva, que havia algo mais do que aquilo que era visível na superfície. Pensando metaforicamente, aquilo que eu via especialmente na pré-análise era o que estava exposto, por cima d’água; eram as pontinhas do iceberg por onde eu teria que aprender a explorar o que estava por baixo.

O outro lampejo me fez identificar os memoriais pelo nome Aquiles, acompanhado de números de um a cinco, em referência ao calcanhar de Aquiles. Além de ser uma forma de atender as recomendações éticas para a pesquisa que envolve seres humanos, mantendo o sigilo, respeitando e preservando a privacidade dos participantes da pesquisa, essa forma de identificação está repleta de significado.

A expressão⁵, calcanhar de Aquiles, tem origem na mitologia grega e significa o ponto fraco de alguém. Segundo a lenda grega, Aquiles foi mergulhado no rio Estige a fim de torná-lo invulnerável, exceto pelo calcanhar, por onde sua mãe teria o segurado. Na guerra de Tróia, Aquiles teria sido ferido fatalmente no calcanhar, único ponto de seu corpo que era vulnerável. Essa designação tem um significado muito particular para mim como pesquisadora, primeiramente pelo modo como me sinto implicada, ou melhor, atravessada – como a flecha que atingiu Aquiles no calcanhar – e dessa forma mobilizada em busca de conhecimento para uma questão posta pelo real do trabalho e, em segundo lugar, pela

⁵ Expressão consultada no Dicionário Online de Português, definições e significados.

perspectiva adotada para analisar o trabalho docente face às atividades de gestão. Seriam as atividades de gestão o calcanhar de Aquiles dos docentes do magistério superior?

Uma pausa é necessária para dar espaço para refletir sobre a interrogação posta. Essa interrogação me sugere fortemente iniciar depois dessa pausa a partir do próprio fenômeno que lhe dá origem. As narrativas. “*Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa*”. Aquiles 1 e Aquiles 4, coincidência ou não, utilizam-se de uma mesma epígrafe como forma de situar a motivação ou o sentido das suas narrativas e é assim que percebo, como mais do que natural, iniciar também pela mesma citação do escritor de Grande sertão: veredas, Guimarães Rosa.

Sobre a interrogação, com essa primeira narrativa como método que determinará meu percurso na leitura seletiva e analítica, reconheço: sei que nada sei. Mas desconfio. Esse é meu ponto de partida. Admitir que até aqui não seja possível saber nada, mas apenas ter alguns indicativos, o que me remete a aprender mais enquanto mais se tem a descobrir.

Antes de iniciar, de fato, a segunda fase da análise dos memoriais sinto a necessidade de explicitar alguns ajustes metodológicos que foram necessários em função daquilo que imaginava encontrar e o que eu realmente encontrei e compreendi por meio da leitura flutuante.

Eu imaginava encontrar nos memoriais uma seção delimitada e dedicada a contar as histórias e experiências na atividade de gestão, mas apenas dois dos memoriais analisados (Aquiles 2 e Aquiles 4) apresentaram essa formatação. Para minha inquietação ainda maior, na leitura do memorial identificado como Aquiles 3, a primeira frase de apresentação, melhor dizendo, a primeira narrativa, diz: *Este memorial pretende fornecer uma visão panorâmica de aspectos mais relevantes de minhas investigações filosóficas desde o início de minha graduação até minha pesquisa atual. Considerando como mais significativas as questões teóricas em todo esse percurso, não me deterei em assuntos relativos ao exercício de cargos administrativos, aos encargos didáticos, às orientações, nem mesmo ao estágio pós-doutoral. Penso que a abordagem de destes itens retiraria grande parte do interesse por esse texto. Tais escolhas certamente não o transformam em uma tese, mas o fazem destoar do modelo usual seguido na escrita de memoriais com a mesma finalidade. (Aquiles 3)*

Nesse momento, compreendi que não poderia esperar nenhum formato específico em virtude da maior facilidade de tratá-los metodologicamente, porque conforme diz Aquiles 4: *Neste memorial conto uma história, a minha história. Escolhi relatar uns e não outros fatos.* Compreender que a ausência ou a presença do registro no memorial da trajetória profissional dependem da predileção do próprio do locutor é um ponto nodal para a pesquisa. A partir

disso entendo que a narrativa de meu interesse talvez pudesse estar mais no não dito do que na maioria das linhas que possam estar escritas. Mais uma vez, nas entrelinhas.

Mas como extrair das entrelinhas o que constituiria a dinâmica de ser docente na dimensão da gestão? *Na tentativa de fechar minimamente o círculo depois de deriva tão longa (Aquiles 5)*, me recorro aos meus objetivos e leio-os atentamente. Penso no objetivo geral como o lugar que desejo chegar, indicando o cerne da pesquisa, e os objetivos específicos como formas ou estratégias intermediárias para alcançar o objetivo geral.

Dessa forma, como os objetivos específicos guardam uma relação estreita com o objetivo geral, percebi, de uma forma muito natural que eu poderia, na ausência de narrativas que evidenciassem a experiência de trabalho docente na atividade de gestão, buscá-lo a partir das demais narrativas de experiências de trabalho; seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Assim, como um prisma⁶, se me é permitida mais essa metáfora, posso decompor a luz branca no espectro de cores! Nesse sentido, a riqueza das possibilidades que essa opção metodológica trás é enorme, do mesmo modo que a diversidade e a complexidade do trabalho docente são gigantescas. Decompor a luz branca no espectro de cores significa que na ausência aparente de narrativas (na luz branca) consegui encontrar uma forma alternativa de conseguir ver. É a lente de Galileu. E como isso deu tão certo!

Não posso deixar de mencionar que a escolha de ir por um caminho e não por outro na escrita do memorial revela mais do que o desejo de contornar o exercício autobiográfico como no caso de Aquiles 3 que fez a opção de escrever uma quase-tese sob o título de memorial. Considerando mais significativas as investigações, as questões teóricas e a pesquisa no percurso acadêmico Aquiles 3 manifesta apreço a essas atividades em contraposição ao exercício de cargos administrativos e as atividades de ensino.

Além disso, reconhece a inadequação que tal formatação possa ensejar diante do gênero do memorial comumente reconhecido. Nesse sentido, a escolha da escrita se fundamenta em um conforto maior no campo da pesquisa para falar de si próprio e até mesmo uma facilidade de escrever com impessoalidade e neutralidade. Longe da 1ª pessoa, mais perto da ciência?

A provocação anterior feita ao uso da 1ª pessoa verbal serve também como reflexão sobre as incursões da pesquisa narrativa na composição e na consciência do inevitável aparecimento do “eu”. As narrativas como fenômeno e como método, influenciam por um

⁶ No sentido figurado o prisma se refere a maneira própria de enxergar e compreender as coisas como um ponto de vista. No sentido literal o prisma é um sólido em vidro ou cristal triangular que tem a propriedade de decompor a luz branca no espectro de cores.

lado a forma como o “eu”, sujeito em formação, experimenta o objeto da pesquisa, e, por outro lado, a forma como este determina os caminhos percorridos na investigação. Em síntese, pode-se dizer que o espaço da pesquisa narrativa é construído sob a regularidade da dimensão ativa, em um ensaio, representação da dimensão ativa do sujeito que vive a experiência, mas também na dimensão passiva, que revela o sujeito que passa, sente e sofre as consequências que decorrem da experiência. Talvez, penso eu, nós (ênfase no nós) do campo da pesquisa em educação já tenhamos superado a ideia de que transgredir era colocar-se na pesquisa, porque transgredir é, na verdade, omitir o sujeito, demonstrar objetividade onde há subjetividade, e neutralidade onde há sensibilidade. Não se trata, portanto, de justificar o aparecimento do eu na pesquisa e sim ficar claro para nós que a ciência é feita por nós que nos oferecemos “[...] como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Os fatos narrados e seus contextos, condições ou implicações são fundados em escolhas deliberadas pelo locutor na escrita do memorial, mas não exclusivamente, porque o presente é dinâmico assim como ser é movimento. Nesse sentido, Aquiles 1 antes de finalizar a última seção do memorial lembra: *chegado o momento de finalizar, me dou conta de que muitas coisas ficaram “esquecidas”*: entre elas atividades administrativas à época. Aquiles 1 ressalta seu aprendizado sobre as armadilhas da memória com autores como Halbwachs, Portelli, Pollack e Thompson. Nesse sentido, escreve: *Em sua seletividade, a memória é tecida no jogo entre esquecimento e lembrança, trama por meio da qual o passado é construído pelas lentes do tempo presente. Um presente dinâmico, muitas vezes impulsionado por processos sociais e políticos que, fora do ambiente estritamente acadêmico, emergem na/da sociedade e nos convocam à ação pelo compromisso assumido com a produção de um conhecimento crítico e libertador, inextricavelmente coproduzido com os sujeitos que são, em síntese, a razão de ser das pesquisas que realizamos e a substância – corpo, sangue e saber - das teorias compartilhadas com gerações de estudantes em sala de aula. Compromisso que pode ser comprometimento, no duplo sentido da palavra - responsabilidade e dificuldade - posto a urgência dos processos que urdem a trajetória de uma única vida acadêmica.*

A narrativa de Aquiles 1 alude à dicotomia entre lembrança e esquecimento que reflete em sua relação com o passado e o presente na difícil tarefa de *expressar em um texto acadêmico, a complexidade das experiências vividas ao longo dos meus quase 18 anos de UFMG*. Assim como Aquiles 1 diz da complexidade de expressar as experiências

vivenciadas, pode-se dizer da complexidade da dedicação à leitura de cada linha e cada entrelinha dos cinco memoriais selecionados para realizar a pesquisa.

Faço um parêntese aqui, com o intuito de comentar sobre a riqueza das narrativas. As narrativas não são apenas o objeto em si, em sua composição, formatação e sentido. São, antes de tudo, para essa pesquisa, também o sujeito que a constitui. Por esse motivo, a leitura dos mesmos convida ao dever do zelo, da empatia e respeito com a história e o percurso de cada docente colaborador na pesquisa. Rego (2014, p. 784) salienta que “[...] nenhuma narrativa de cunho autobiográfico será capaz de esgotar a labiríntica figura daquele que a escreve” e é por essa via que se entende, nesta pesquisa, que nenhuma pessoa cabe em uma autobiografia embora a forma como exteriorize sua vida na escrita do memorial coincida com o que é próprio do seu ser.

Na segunda fase da análise, agora de fato, inicio uma leitura aprofundada dos memoriais, em ordem, de Aquiles 1 à Aquiles 5, recortando as narrativas de acordo com os índices de análise e em função do ajuste metodológico anteriormente realizado. Como visto na narrativa de Aquiles 1, uma espécie de risco envolve a narrativa em virtude da seletividade da memória, por isso Kleiman (2008, p. 31-36) ajuda a atentar para os objetivos e expectativas da leitura quando ressalta: “compreendemos alguma coisa e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para nosso propósito” e “se o material que os olhos estão percebendo não for processado rapidamente, haverá uma situação semelhante ao engarrafamento que se forma quando o tráfego de carros deixa de fluir normalmente [...]”.

Dessa forma um quadro foi criado para organizar as narrativas de forma que o processo da pesquisa percorra um caminho estruturado. Para minha sorte, de não cair nas armadilhas da memória, o instrumental da análise de conteúdo com a didática do quadro 1, que separa as fases da análise de conteúdo de acordo com um tipo de leitura e objetivo, cumpre seu papel. É importante ressaltar que embora o quadro 1 oriente um tipo de leitura para cada fase da análise de conteúdo isso não significa que foi realizada apenas uma leitura em cada fase. Pelo contrário. Muitas leituras dos memoriais foram necessárias para concluir a pré-análise e muitas leituras foram necessárias ao longo da pesquisa.

O quadro criado inicialmente prevê três colunas. Uma para colar a narrativa recortada na leitura seletiva, outra para fazer referência ao índice de análise criado de acordo com os objetivos da pesquisa e uma terceira coluna para registrar a narrativa em uma unidade de registro posteriormente, de acordo com o seu tema, na leitura analítica.

Quadro 2 – Registro das narrativas por índice de Análise e Unidade de Registro

Índice de Análise	Unidade de Registro	Narrativas Recortadas
Vida Acadêmica		Aquiles 1
		Aquiles 2
		Aquiles 3
		Aquiles 4
		Aquiles 5
Formação		
Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão		
Ensino		
Pesquisa		
Extensão		
Gestão		

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na leitura seletiva foram criados previamente sete índices de análise indicando o campo de atuação profissional do docente a que se refere a narrativa. Definiu-se ainda uma cor (amarelo, azul, bonina, verde, branco) para facilitar a identificação da narrativa por sujeito. O índice Vida Acadêmica se refere a narrativas que tem relação com o cotidiano do trabalho docente de forma geral e o índice Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão faz referência às narrativas que tem relação com mais de um campo de atuação. Os demais índices aludem ao próprio sentido que a palavra lhe remete. Nessa fase a premissa foi fazer uma espécie de inventário da aparência que de acordo com Paulo Netto (2011, p. 22), partindo do método de Marx, é “[...] onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável”. Assim, foram recortados dos cinco memoriais 166 trechos de narrativas que, aparentemente, apresentavam elementos que caracterizassem a presença e/ou ausência de experiência.

O ponto de partida para a leitura analítica é a reflexão sobre a famosa frase de Marx: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (PAULO NETTO, 2011, p. 22, interpolação do autor). A frase, tão ouvida, mas tão pouco compreendida em outros momentos da minha vida acadêmica, adquire um significado singular para mim diante da pesquisa porque é um convite a ir além da aparência para alcançar a estrutura íntima do objeto da pesquisa, ou seja, sua essência.

Inicia-se, portanto, a leitura aprofundada dos enunciados recortados a fim de categorizá-los segundo os significados que emanam dos mesmos. Essa fase é determinante e crucial na pesquisa. É a partir dela que descubro os núcleos de sentido das narrativas e começo a correlacioná-los às minhas referências teóricas.

A primeira questão a ser destacada nessa fase da pesquisa é que algumas narrativas foram excluídas do quadro inicial porque não apresentavam tema específico a ser tratado e interpretado, mas representavam apenas o complemento de uma narrativa anterior ou posterior. Além dessas narrativas foram excluídas do quadro aquelas que embora tivessem significado considerável, inevitavelmente, identificavam os docentes de uma forma imediata. Nesse processo foi realizada a desidentificação⁷ das narrativas que apresentavam potencial importância à pesquisa e cuja supressão de palavras ou siglas não comprometessem o conteúdo e significado das mesmas. Desse processo resultou a seleção de 98 dos 166 trechos de narrativas para prosseguir como objeto da pesquisa.

Outro ponto é sobre a organização das narrativas em unidades de registro. Esse recurso estabelece uma correlação para cada narrativa em função do seu núcleo de sentido, frequência de aparição e objetivo analítico-interpretativo a ser realizado. Nessa fase, portanto, preenchi a coluna central do quadro 2 atentando para seu foco analítico. Ao terminar de fazer a correlação obtive 35 unidades de registro para os sete índices de análise. Com essa configuração percebi que seria muito penoso, senão impossível, realizar qualquer tipo de interpretação ou análise.

Nessa perspectiva, a alternativa encontrada foi agrupar as narrativas que tivessem uma articulação interna entre si na intenção de que pudessem ser classificadas em uma mesma unidade de registro. Dessa forma, foram definidas unidades de registro sintéticas que resumissem um conjunto de significados ou conteúdos. Esse rearranjo resultou em seis unidades de registro para o índice Vida Acadêmica, quatro para Formação, uma unidade de registro para Ensino, duas para Pesquisa, uma para Extensão, seis para Gestão e duas para Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão. Como houve apenas uma narrativa classificada no índice Ensino o trecho foi removido do quadro de análise, porque não apresentava frequência. No índice de análise Extensão também houve apenas um registro, mas como essa narrativa era compatível com outro índice e unidade de registro ela foi transferida do quadro de análise.

O quadro (Apêndice B) obtido dessas operações de ordenação e síntese foi resultado de um complicado esforço para decidir qual unidade de registro era mais adequada a cada narrativa já que as mesmas, em virtude de seu alcance em termos de significado e à luz da teoria que me serve de guia, poderiam ser encaixadas em mais de uma unidade de registro. Nesse sentido, as narrativas foram categorizadas por análise temática de acordo com a categoria que mais pareceu conveniente do ponto de vista analítico. Assim, por meio de um

⁷ A desidentificação das narrativas foi realizada adicionando o símbolo * (asterisco) para cada letra suprimida.

processo de vai e vem próprio da categorização restaram 97 narrativas, cinco índices de análise e 17 unidades de registro que serão objeto da leitura interpretativa nas seções seguintes, terminando a última fase de análise da primeira etapa da pesquisa.

5.1 Vida Acadêmica

As cenas do cotidiano acadêmico marcam muitas experiências. Nelas pode-se observar uma dinâmica em que se passam muitas, repito com ênfase, muitas coisas, que ora atropelam, ora vem ao encontro, ora avassalam, ora transformam. Entre as coisas que se passam estão a responsabilidade e dificuldade *posto a urgência dos processos que urdem a trajetória de uma única vida acadêmica* (Aquiles 1), que resultam em nada mais do que um processo que faz com que muitas coisas se passem, mas nada aconteça, tal como é observado na falta de narrativa de Aquiles 3 indexada em Vida Acadêmica.

Tomando com referência as palavras de Benjamin (1985), o narrador retira da experiência o que ele conta e, nesse contexto, Aquiles 3 evidencia sua opção de deter-se, na escrita do memorial, às questões teóricas do seu percurso de investigação filosófica que resulta no desaparecimento do sujeito, além da revelação de um detalhe que faz referência a essência da linguagem. Nas palavras de Heidegger (2011, p. 127), a linguagem “é a casa do ser”. Com efeito, só pode existir ser onde existe a palavra. O que a linguagem indica, nesse caso, em uma análise que excede minha descrição, é a consciência de não ser diante da pobreza de experiências. Ou em uma análise mais cautelosa, com referência em Dewey (2010), indicando que algumas experiências podem ser constituídas de particularidades que produzam indiferença ou insensibilidade.

Ainda discutindo o índice Vida Acadêmica, entre as coisas que acontecem, está o que, **sob o signo da urgência**, atropela. Em seu relato de cenas do cotidiano acadêmico Aquiles 1 escreve: *No trajeto, um funcionário me cumprimenta: “Oi professora, na correria de sempre?” Sinalizo com um “pois é”, enquanto ouço meus pés ligeirinhos pelo corredor tlac tlac tlac...Reflico por um brevíssimo instante sobre a vida corrida na academia. Quanta pressa! Qual a urgência? Fast science? Produtivismo? Penso nas “demandas e dinâmicas da extensão”. Logo sou interrompida pela chegada ao meu destino.* Nesse sentido, observa-se o atropelo pela forma como a vida acadêmica está organizada. Larrosa (2002) expõe seu convencimento de que a forma como o sistema educacional está organizado, onde os acontecimentos se passam de forma acelerada, provocam a destruição da experiência. Na narrativa em destaque, a onomatopeia, reproduz a brevidade de tempo para refletir, inclusive,

sobre a correria da vida acadêmica. Além disso, os termos Fast science e Produtivismo citados por Aquiles 1 demonstram como o tempo é curto na vida acadêmica. Segundo a narrativa de Aquiles 1, a aceleração e a pressão configuram a vida acadêmica em seu propósito de produzir conhecimento considerando as demandas sociais e pretendendo, de alguma forma, produzir mudanças de cunho social na sociedade brasileira: [...] *preciso falar um pouquinho mais sobre o tempo. Da aceleração e da pressão que, enquanto aspectos associados, configuram a vida acadêmica de quem faz pesquisa, ensino e extensão com dedicação exclusiva e se compromete com a produção de um conhecimento entrelaçado às práticas sociais que almejam, de alguma forma, produzir mudanças nesta sociedade desigual, que é a brasileira. O tempo é curto.*

Sim. O tempo é curto. Definitivamente. Decido a partir desse ponto abordar as unidades de registro sem reproduzir, necessariamente, *ipsis litteris*, todas as narrativas que estão presentes no quadro de análise (APÊNDICE B). Dessa forma, abordo as unidades de registro mesclando uma e outra narrativa como forma de reconhecer o protagonismo das mesmas na pesquisa em um processo em que o objeto determina a forma e o conteúdo da teoria e/ou do conhecimento. Sem perder de vista, é claro, o que dizem os docentes.

Na unidade de registro **Intensificação do Trabalho** a ideia de tempo e excesso de trabalho também configuram a vida acadêmica dos docentes. Aquiles 1 cita as atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva, mas há também atividades que embora não sejam reconhecidas formalmente como inerentes ao trabalho docente fazem parte do cotidiano da vida acadêmica. Aquiles 1 nesse sentido diz: *Assim é que o tempo permite, e não permite. É preciso atender àquela aluna, terminar o artigo, preparar a aula e a apresentação do evento, mas falta fazer o campo, finalizar o relatório, responder para a liderança, comparecer àquela audiência pública, rever a nota pública (técnica e política, tudo junto e misturado) sobre aquele caso: Irapé, Murta, Mata do Planalto, Bairro Camargos, Conceição do Mato Dentro, Mariana... E fazer o memorial para pleitear a promoção à classe de professor titular. Quais as datas? Perco um prazo. Qual o próximo? E, no meio do caminho, teve o desastre. Evento que irrompe e, de súbito, intercepta a rotina entre tantas “violências que nos convocam”.*

Aquiles 4, por outro lado, se refere à atividade de editoração de revistas científicas classificando-a em atividade de gestão muito embora não seja reconhecida como tal. Nesse ponto considero que esse não reconhecimento é justificado pelo fato de ser uma atividade intermediária que medeia a relação entre a pesquisa e a publicação, não estando no escopo de atividades de gestão. Entendo a dificuldade de classificação da mesma como um reflexo da

invisibilidade dessas atividades do ponto de vista legal sendo ao mesmo tempo atividades que exigem muita dedicação, como diz Aquiles 4: *Uma das mais perenes funções que tenho executado na área de gestão – e que, curiosamente, muitas vezes não é vista como tal – é a editoria de revistas científicas. Tenho trabalhado nesse ofício há quase 20 anos.*

A intensificação do trabalho ocorre, portanto, de duas formas, uma pelas inúmeras atividades que são incorporadas ao trabalho docente no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e outra pela incorporação de atividades que demandam tempo e dedicação, mas que são atividades intermediárias ou invisíveis no processo de trabalho. São essas atividades que Aquiles 1 ressalta como esquecidas, entre elas, *as participações em bancas de concurso para professor em outras universidades, atuação como parecerista junto a agências de fomento e periódicos, aulas inaugurais em cursos de graduação e pós-graduação, orientações de pós-doutoramento, prefácios de livros, atividades administrativas [...].* A problematização feita acerca da intensificação do trabalho no que tange o processo de trabalho mostra indícios sutis de subsunção à forma capitalista de produção que combina diversos ofícios na constituição de um objeto. A implicação no trabalho docente dessa organização é a perda da capacidade de exercer, em sua totalidade, as atividades específicas da profissão. Nessa conjuntura, o docente se vê obrigado a dividir seu tempo em diversas demandas que a vida acadêmica impõe e que, conseqüentemente, caracteriza a **Desprofissionalização** a partir do enfraquecimento do caráter específico da profissão.

No âmbito da **Profissionalização** docente, considerando o viés funcionalista contraditório da qualificação profissional presentes nas reformas educacionais a partir da década de 80, observa-se o fator titulação como imperativo: *A vaga do concurso no DCA/CCSA/UFPE era na área de Recursos Humanos e exigia que o candidato tivesse o título de doutor em Administração, Psicologia ou Sociologia. [...] Confesso que jamais havia pensado em migrar para a área de Administração, embora soubesse que o campo de pesquisa no qual trabalhava e minhas qualificações em métodos quantitativos me deixavam mais próximo daquela área do que a grande maioria dos cientistas sociais. Devo reconhecer, contudo, que decidi me candidatar ao referido concurso fundamentalmente porque não tinha muita esperança de que, em um curto prazo, surgisse uma oportunidade interessante em algum bom departamento da área de Ciências Sociais em uma grande universidade brasileira. Principalmente, porque os concursos nas IFES estavam praticamente suspensos, as oportunidades, naquele momento, eram muito raras.* Nesse sentido é interessante observar que independentemente da área de conhecimento, seja administração, psicologia ou sociologia que notadamente tem suas próprias particularidades, a ocupação de vaga no contexto do final

da década de 90 é influenciada pelo caráter dominante da titulação. Além disso, a contradição exposta demonstra o impacto das reformas do estado e conseqüentemente da educação que passaram a ter um amplo interesse em indicadores de eficiência e ao mesmo tempo pouco investimento em educação de qualidade na universidade pública federal que tiveram que fazer concessões ante o impasse de longos anos suspensão de concursos públicos. O resultado dessa dinâmica de subsunção tem inúmeras implicações considerando a centralidade do trabalho na produção da existência. Em uma análise crítica, se as condições e os meios do trabalho, estão relacionados apenas a um modo de produzir sobrevivência e não humanização, negando o caráter educativo do trabalho, essas mediações não podem servir a nada mais do que a negação do ser social, desqualificando a profissão e desvalorizando a docência no magistério superior.

Do mesmo modo, o caráter contraditório entre **Necessidade e Liberdade** se apresenta na narrativa de Aquiles 5 quanto a possibilidade de escolha entre alternativas: *[...] no plano profissional o ano de 2008, em que transitei para a condição de professor associado, também me colheu num limbo quanto à agenda pessoal de trabalho. Depois de um triênio (2004-2006) dedicado à agenda teórica aberta por Putnam das relações entre capital social e confiança interpessoal, naquele momento eu vivia uma pausa forçada no status de pesquisador junto ao CNPq para exercer a função de tutor no programa PET do curso de Ciências Sociais da UFMG enquanto procurava contribuir com alguns dos últimos frutos da cooperação inter-institucional materializada no Social Hubble quase uma década antes.* A pausa forçada que Aquiles 5 aponta, revela a face controversa das determinações sociais impondo ao docente a tomada de decisão contrária a seu propósito e/ou intencionalidade; certamente sob pressão. Conforme o apontamento de Lukács (1978), basendo-se no delineamento de Marx, essas condições, das quais se pode exemplificar o modo como os indivíduos são levados a agir contra a sua convicção demonstram a subordinação e a divisão hierárquica do trabalho já que talvez não seja possível na lógica referida, ao mesmo tempo, exercer a função de tutor e ter o status de pesquisador junto ao CNPq. Outro recorte interessante quanto ao caráter contraditório entre necessidade e liberdade é demonstrado por Aquiles 1 entre demandas diversas do cotidiano acadêmico: *Por um instante, lembro com saudades dos tempos de doutoramento em Essex, na Inglaterra. Um tempo só para estudar, exclusivo para leituras e escritas.* Segundo Mancebo (2007), a atividade intelectual requer tempo para o pensamento e para reflexão de modo que as exigências do mercado impõem uma forma contrária ao processo criação e gestação das ideias e projetos em favor de um

saber aplicado. Nesse âmbito, é possível concluir que as potencialidades de mediação no trabalho sofrem a inflexão de agentes externos a própria ação.

No outro extremo observam-se resistências que expõe as potencialidades do ser social enquanto este realiza mediações com a natureza, curiosamente no sentido literal, e põe em jogo a dupla transformação que o trabalho estabelece na produção da existência, transformando a si próprio e a natureza. Aquiles 1 nesse sentido diz: *Logo que cheguei à UFMG, o tema do licenciamento ambiental de hidrelétricas surgiu como questão que me “afetava” particularmente. Uma cachoeira e linda mata ciliar estavam ameaçadas por um projeto de barragem na minha terra natal. [...] Foi pela experiência forjada na busca de informações sobre o licenciamento da Pequena Central Hidrelétrica (PCH) Aiuruoca que o tema entrou para a agenda acadêmica de forma sistemática.* Dessa forma, a relação **Trabalho e Educação** no contexto do trabalho docente reflete um processo de aprendizagem no trabalho, resultado das experiências vividas, no sentido de exposição conforme propõe Larrosa (2002) e no sentido que Heidegger (2011) propõe de que fazer uma experiência com algo e receber o que vêm ao nosso encontro, transformando-nos. *Na extensão, me expus a batalhas e lutei ao lado dos atingidos. Muito me honra algumas conquistas compartilhadas: as barragens de Aiuruoca e Murta ainda não se concretizaram, o que significa que um pedaço da Mata Atlântica continua preservado no rio Aiuruoca, Sul de Minas, e as comunidades do Jequitinhonha, no noroeste do estado, ameaçadas pela UHE Murta, ainda mantém seus espaços de viver.* É muito importante pensar nesse sentido, a centralidade do trabalho na constituição do ser social juntamente às intersecções entre trabalho e experiência e vida e educação constituindo um vínculo inseparável entre si e produzindo, sobretudo, para além da sobrevivência, a humanização.

Por fim a unidade de registro **Contrapartida** coloca em questão a presença de condições que talvez não tenham a capacidade exata de configurar as formas de resposta presentes na submissão a proletarização ideológica conforme destacado por Jáen (1991), mas certamente têm, no mínimo, elementos que configuram estratégias defensivas encaminhadas para proteger interesses particulares conforme observado nas narrativas de Aquiles 4: *Daquele momento em diante, deliberadamente evitei assumir novos compromissos duradouros, como encargos administrativos na UFMG ou representação em nossas associações, em virtude da perspectiva de uma temporada fora do Brasil, que se abriu com a decisão de minha esposa de iniciar um doutorado em Demografia na UFMG. Desde o início de minha carreira, a única experiência profissional no exterior havia sido o verão de 2002 na Universidade de Michigan, em seus programas de treinamento metodológico. Com minha esposa no*

doutorado, porém, abria-se a perspectiva de um pós-doc para mim, concomitante a um possível sanduíche dela. Logramos sair, afinal, no ano letivo boreal de 2014/2015, com bolsas da Capes para a University of Pennsylvania, em Filadélfia. Aquiles 5, do mesmo modo, em bolsa de pós-doutoramento pela Capes, destaca o período em que houve muito aprendizado e muita produção acadêmica, mas que, em contrapartida, viajou bastante: Viajei por todos os cantos dos Estados Unidos. Comprei um carro usado e me senti um típico estadunidense ao dormir em motéis de beira de estrada e passar por lanchonetes drive through. Ao estilo dos road movies, fui de norte a sul e de leste a oeste. Saindo do Nordeste, onde eu morava, segui na direção norte, para Detroit e Chicago, visitei a cosmopolita e progressista Nova York e toda a costa leste, até a Florida, passando pelas belíssimas Carolinas do Norte e do Sul. Andei também pelos conservadores estados do Arkansas e do Texas. De uma costa a outra, rumei para a Califórnia seguindo o caminho da Rota 66. Parei na estrada para colocar uma flor no cabelo. If you're going to San Francisco. Be sure to wear some flowers in your hair. If you're going to San Francisco. You're gonna meet some gentle people there... E encontrei mesmo muita gente bacana, tanto nos caminhos quanto nas chegadas. Foi nos Estados Unidos que convivi, pela primeira vez, com judeus e mulçumanos, com europeus de países pouco falados como Islândia e Romênia, com africanos do Norte e do Sul, com muitos asiáticos, principalmente chineses, coreanos, japoneses, russos e indianos. A maior parte dessas viagens fizemos juntos eu e meu companheiro Sidnei, que ficou seis meses comigo nos Estados Unidos, para completar a sorte dessa experiência. As palavras de Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 190) resumem bem o entendimento de que alguns benefícios pessoais possam ser entendidos como “[...] formas de sublimação, de compensação de um mal por algo que se pensa como bem [...]”, suportando com isso a vida acadêmica corrida, mormente a intensificação do trabalho.

5.2 Formação

Buscando compreender o processo de formação desde o plano da consciência até as implicações no exercício da profissão de professor do magistério superior o índice de análise Formação, procura interpretar o caminho e o resultado desses processos por meio das abordagens da **Gênese**, que faz referência a origem da ideia da docência para os sujeitos da pesquisa, considerando também a ideia de **Vocação**. Nesse caminho problematiza-se a formação para a **Docência** fazendo referencia de forma paralela ao desenvolvimento profissional em movimentos de **(Des)profissionalização**.

A unidade de registro **Gênese** evidencia algumas referências da escolha de formação partindo de experiências individuais e até mesmo coletivas que justificam os meios e os fins da trajetória profissional. Como Aquiles 3 menciona, sua trajetória acadêmica tem traços fundados no fato de ter frequentado o curso de artes plásticas: *Ao iniciar o curso de filosofia, meus interesses voltaram-se, naturalmente, para todas as disciplinas e atividades vinculadas à estética e filosofia da arte, bem como à questão da subjetividade, levando em conta a atmosfera de desajuste que a atividade artística sempre gerava. Em função disso, minha primeira pesquisa, de iniciação científica, focalizou o conceito de ironia romântica em Friedrich Schlegel, tendo sido bastante significativa para mim ao apontar para a ideia de um devir reflexionante infinito da poesia, concepção bastante próxima de minha experiência com a pintura.*

Do mesmo modo, Aquiles 4, ressalta seu devir em relação à docência: *Fosse como fosse, o resultado era que quase todos os dias eu me sentava ao lado de algum colega para auxiliar nas lições. E gostava! Melhor, era o que eu mais gostava na escola. Eu me sentia um verdadeiro mestre. E foi assim, ajudando colegas em sala, que me decidi: seria professor. Uma decisão imatura de um menino de menos de 10 anos que, curiosa e preditivamente, se concretizou. Muita coisa aconteceria, no entanto, antes desse vaticínio.* Por outro lado, Aquiles 4, destaca a experiência determinante nos rumos de seu percurso profissional entre tantas incertezas se seria professor de História ou Biologia seguindo os passos de seus próprios professores: *O filme continua, e adianto que não tem um final feliz típico de obras hollywoodianas. Mas para mim, passou uma mensagem que definiria meu destino profissional – a de que havia uma saída para aquela vida sofrida do rapaz, uma solução pela via da palavra, pelo acolhimento, pela psicologia. Quando saí do cinema, estava atordoado. No outro dia voltei e vi a película de novo. A cena da terapia me tocou mais uma vez. Chorei. Estava decidido, eu seria psicólogo. No mesmo dia, fiz minha inscrição no vestibular para o curso de Psicologia da UFMG. Passei.* Observa-se nesse sentido a opção de seguir o atrativo do estatuto de uma profissão liberal de psicólogo reconhecida legalmente por sua competência técnica ou simplesmente por sua imagem social em desfavor da formação para ser professor. Nessa conjuntura, parece claro, embora subjetivo, que em ambas as situações relatadas por Aquiles 4 o componente vocacional de servir à humanidade está presente e, o que o que pesa na escolha, é o status de uma profissão de um lado da balança e uma semiprofissão de outro lado.

Assim como Aquiles 4, Aquiles 1, relata situação que revela a ambiguidade da docência como tratada por Enguita (1995), entre o profissionalismo e a proletarização: *Ao*

*retornar para o Brasil, estava claro que eu deveria enfrentar o desafio da escolha pelas Ciências Sociais. Digo enfrentamento e desafio em função das expectativas familiares, que insistiam em me direcionar para o campo das engenharias. Afinal, eu deveria ter uma profissão digna do investimento familiar realizado e das possibilidades de um futuro auto-sustentado. Foi contrariando o entendimento da família que eu cursei a graduação em Ciências Sociais na UFMG. Mas foi também pelo incentivo dela que eu pude seguir adiante, na pós-graduação na Unicamp e, posteriormente, em Essex, no Reino Unido. Essa narrativa remete a discutir sobre a crise da identidade docente que Enguita (1995) aponta e que converge com a situação de semiprofissão assinalada pelo mesmo autor em 1991, onde a categoria dos docentes está submetida aos processos de proletarização em função da gradativa e sutil perda da autonomia – campo de disputas – e, em função da submissão ao capital que está fundada em mecanismos que intervêm em sua composição diretamente, consoante com condição de assalariado e a alta qualificação que o Estado exige, mas não retribui igualmente. A **Desprofissionalização** nesse sentido usa a máscara da profissionalização docente porque está imersa em uma dinâmica em que a qualificação e o mérito na profissão não correspondem a uma melhoria do estatuto com substancial elevação dos salários ou aumento de poder ou autonomia, mas configura uma subsunção que enfraquece o caráter específico da profissão de professor. Esse cenário é confirmado na narrativa de Aquiles 4. Note-se que a formação acadêmica de alto nível não tem relação com a qualidade do ensino e sim os resultados: *No final da década de 1980 não era exigida a formação em mestrado ou doutorado para ser professor universitário. Mas havia sinais de que o cenário iria mudar. Já sopravam os ventos ruidosos do produtivismo na academia. E eu queria estar preparado.**

No que tange a **Docência**, essa subsunção fica ainda mais clara quando se percebe a escolha do percurso do mestrado e do doutorado, ao invés da licenciatura, como melhor caminho para chegar à docência no magistério superior: *Um último aspecto de minha graduação que merece referência diz respeito à formação em licenciatura. O curso de Ciências Sociais da UFPE oferecia – e continua oferecendo – a opção do estudante obter os títulos tanto de Bacharel quanto de Licenciado, ou ambos. Busquei inicialmente obter os dois títulos, indo cursar disciplinas de licenciatura no Centro de Educação (CE) da UFPE. O fato de estar matriculado em disciplinas de licenciatura me deu o direito a uma autorização da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para lecionar no ensino fundamental e médio. Desta forma, antes de concluir minha graduação, tive a oportunidade de lecionar tanto no ensino fundamental quanto no nível médio (tal experiência será mais bem descrita no capítulo sobre ensino). Todavia, não concluí minha formação em licenciatura, dado que*

atrasaria minha formatura de graduação e, também, porque já havia percebido que meu interesse era a docência em nível superior – que não requer a licenciatura – o que indicava o ingresso no mestrado como uma opção infinitamente mais interessante do que a conclusão da licenciatura (Aquiles 2).

Na conjuntura do modo de produção capitalista, percebe-se no campo da docência, ressaltando-se a questão do ensino, um abismo intransponível. Essa dinâmica sugere a alienação docente em um processo onde se perde a propriedade das condições de realização do que é próprio da profissão, descaracterizando-a. Em outras palavras, fere o coração da docência, que é a propriedade de poder ter condições de ensinar. Aquiles 4, por exemplo, ressalta o objetivo do curso de licenciatura em Psicologia, que depois de mais de 50 anos de história, deixou de oferecer essa habilitação no curso: *Assumi a disciplina Prática de Ensino de Psicologia da Faculdade de Educação. Fui muito bem recebido na escola. Durante quase 15 anos atuei como o único responsável pela matéria, que tinha como principal objetivo preparar os licenciandos em Psicologia para a prática docente, especialmente em cursos técnicos como o de auxiliar de enfermagem, por exemplo.* Nessa narrativa percebo como ultrajante pensar que a preparação dos licenciandos em Psicologia não tinha o foco em contemplar de alguma forma, pelo menos nesse nível de ensino, o que o mestrado e o doutorado nega àqueles que desejam seguir a carreira de magistério superior no campo da psicologia. A perda do objeto do trabalho nesse sentido é tão grave que Aquiles 4: *[...] motivado pela extinção da modalidade, fiz o movimento de saída oficial da Faculdade de Educação para o departamento de Psicologia da FaFiCH.* Ressalte-se que o fim da licenciatura não só motivou, mas sim obrigou a saída de Aquiles 4 da Faculdade de Educação para a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Essa narrativa não está no quadro de análise, mas representa tanto que eu não poderia deixar de torná-la visível de alguma forma.

Pontuando a **Docência** com o fenômeno da **Profissionalização** e da **Desprofissionalização**, observa-se a docência ora baseada no próprio aprendizado obtido na prática conforme Aquiles 1 experimenta: *Em 1992, eu ingressei no curso de doutorado em Ciências Sociais da UNICAMP, na concorrida Área de Cultura e Política. Aliava o cumprimento dos créditos à docência iniciada, desde o final do mestrado, em uma faculdade particular do interior de São Paulo – o Instituto Salesiano Dom Bosco, em Americana -, onde eu ministrava aulas básicas de antropologia e sociologia para os cursos de pedagogia e administração de empresas. Essa experiência docente ajudou a forjar os fundamentos da prática de ensino, que mais tarde eu viria a desenvolver enquanto docente na UFMG; ora baseado naquilo que Diniz-Pereira (2015, p. 145) reconhece a partir de Lortie (1975), com*

fundamento de que “[...] antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar”, o que explicaria como a experiência discente impacta na concepção do que seja a atividade docente (DINIZ-PEREIRA, 2015). Nesse sentido Aquiles 4 diz: *Os anos no Colégio Municipal foram maravilhosos. [...] As aulas de história do professor José Raimundo me fascinavam e as tenho como um dos meus principais modelos pedagógicos.*

Entre tantas contradições, cumpre-se a profecia, que simplesmente talvez opere subordinada a um pôr teleológico, estabelecendo intencionalidades em suas ações para um objetivo frente às vontades postas desde o início, dando o tom de **Vocação**: *Mas aquele desejo antigo de ser professor não desapareceu. Ao contrário, foi se consolidando durante os cinco anos de graduação. Como em outros momentos da vida escolar, no curso superior eu também era abordado com frequência por colegas para explicar algum aspecto da matéria antes das provas. E independente do conteúdo ser estatística, humanismo, psicanálise ou anatomia, eu ajudava com satisfação. Principalmente se o assunto fosse análise do comportamento. Foi nesse período, vivendo novamente um clima de colaboração com os colegas, que resolvi: terminaria a graduação e me mudaria para São Paulo ou Rio de Janeiro para fazer mestrado, doutorado e me tornar professor universitário. Era essa minha vocação.*

5.3 Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão

Uma palavra pode traduzir tudo que pode ser dito na unidade de registro **Indissociabilidade**: Experiência. As narrativas de Aquiles 1 transpõem, precisamente, o que é a experiência no duplo sentido que ela comporta nessa pesquisa. Como objeto de investigação possui todos os elementos que poderiam compor uma experiência singular: elementos passivo e ativo, interação, continuidade. Na pesquisa ela proporciona algo que talvez eu não consiga dizer sem utilizar as palavras de Larrosa (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

E a narrativa de Aquiles 1 me tocou. Compartilho, portanto, a causa que permitiu sujeito e objeto se interligar (se encontrarem) em uma colaboração mútua, mudando o curso da ação, que até então era tão simplesmente prática. A partir dessa narrativa, passei a ler os memoriais não como palavras, mas com a afetividade e sensibilidade necessária para ouvir as vozes docentes. Ler os memoriais passou a ser sinônimo de experienciar, para minha sorte e infinita gratidão: *De pé, na sua sala, Seu Prudêncio nos inspecionava e falava com*

dificuldades. De repente, em meio à tensão do momento, ele se dirige a mim e, em explícita súplica, convoca a ajudar sua comunidade frente à ameaça do projeto de barragem hidrelétrica. Tempos mais tarde, após alguma familiaridade com o Jequitinhonha, eu pude refletir sobre quão difícil deve ter sido aquele momento para o ancião, patriarca de uma família numerosa, diante de uma jovem e estranha mulher. De volta à sala do Seu Prudêncio, eu observava os alunos – Raquel, Marcão, Ângela, Ádria, Jane, Wendel, Felipe, Luciana e Fabiane - alguns apenas um pouco mais jovens do que eu, olhos arregalados e emocionados. Por um instante me interroguei seriamente sobre o sentido da visita e das expectativas por ela geradas. Então, retornando ao meu interlocutor, eu finalmente pronunciei as seguintes palavras: Seu Prudêncio, o senhor entende que eu sou uma professora e que esses são os meus alunos? O senhor compreende que eu não sou do governo ou da empresa? Que eu não tenho o poder de decisão sobre essa barragem? Eu sou apenas uma professora. Ao que Seu Prudêncio retrucou: Eu sei. Mas a senhora tem um conhecimento que eu não tenho. A senhora pode nos ajudar. Confronto e convocação, fato é que ele tinha razão. Nós tínhamos um conhecimento que ele não tinha, mas ele, por sua vez juntamente com os demais moradores atingidos, tinham o conhecimento que nós não tínhamos sobre aquele lugar, o que seria essencial para o embate que se travaria sobre aquele projeto.

O que Aquiles 1 narra é a sua experiência em toda dinâmica que a constitui. Em uma primeira inserção (elemento ativo) indaga ao seu interlocutor e recebe de volta (elemento passivo) uma convocação: *O compromisso foi selado a partir desse encontro. Fomos sendo convocados, implicados e capturados. Acima de tudo, fomos conquistados pela utopia do querer viver no lugar, pela perseverança dos moradores na defesa da autonomia, quer dizer, a defesa do poder de definição sobre os sentidos da permanência e/ou da mudança, enfim, sobre os destinos da própria vida. Fomos tomados de empatia pelo movimento de resistência às formas impositivas e violentas da mudança, pela rejeição a esse lugar de objeto a ser deslocado compulsoriamente, pela indignação diante da violência do Estado consorciado às empresas barrageiras. Foi assim que, na construção da valorização do conhecimento local, adicionamos o nosso conhecimento e, no aprendizado e na colaboração mútua que se instituiu, passamos juntos pela audiência pública e os seus desdobramentos.*

A ideia de educação e trabalho pensada a partir das narrativas de Aquiles 1, presentes na unidade de registro **Indissociabilidade** remontam a história e o tripé da razão de ser da Universidade Federal de Minas Gerais, que foi criada, segundo Silva Júnior (2017), com o intuito de promover o desenvolvimento econômico do Estado. No entanto, na agenda de

Aquiles 1 está uma pequena mudança que faz toda a diferença: a crítica a esse desenvolvimento econômico.

A indissociabilidade na experiência de trabalho de Aquiles 1 começa na extensão e culmina em ações de ensino e pesquisa. *É importante ressaltar que todo esse processo de pesquisa foi entrelaçado a uma intensa agenda extensionista, que implicou um profundo engajamento com o universo dos atingidos pela mineração.* Na extensão observa-se uma intensa relação entre comunidade e universidade em ações que promovem a troca de conhecimentos mutuamente – a instituição levando o conhecimento produzido em seus espaços e ao mesmo tempo recebendo os conhecimentos que pertencem às comunidades. *Na medida em que eu percorria os “corredores” institucionais e interagia com técnicos e gestores do meio ambiente, um universo instigante, ao mesmo tempo analítico e político, se descortinava para mim. As descobertas e experiências eram compartilhadas em sala de aula com os alunos, por meio das disciplinas sobre meio ambiente que eu ministrava nesse período. A forma apaixonada com que eu expunha as vivências no processo de licenciamento ambiental dialogava com os textos debatidos com os alunos em sala de aula. Os estudantes tornavam-se cada vez mais interessados naquela estranha “novela do licenciamento ambiental da PCH Aiuruoca”. Alguns se voluntariaram para ler os Estudos de Impacto Ambiental (EIA) do empreendimento, e para participarem das audiências públicas do Conselho de Política Ambiental (COPAM), quando o caso era por ele pautado. Desta forma, íamos desvendando juntos os mistérios da linguagem hermética, pretensamente tecnicista do EIA-RIMA, e sua estratégia desqualificadora dos impactos, o modus operandi do Estado, o papel dos agentes ambientais, o campo de atuação das entidades ambientalistas, os espaços deliberativos pensados como participativos, entre outros. Nascia, assim, um embrião do ***** - Grupo de Estudos em ***** – com registro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq a partir de 2001.*

Os princípios da continuidade e da interação estão presentes na experiência narrada de Aquiles 1 no intercâmbio entre agente e situação, ser e natureza, produzindo um novo agente e uma nova situação, um novo ser e uma reconstrução da natureza por meio de mediações que permitem ressaltar a centralidade do trabalho na constituição do ser social.

O salto ontológico de Aquiles 1 está na ideia de romper com a esfera de um ser dominado pela estrutura do capital por meio de suas próprias mediações no trabalho, no reconhecimento da atividade docente em sua totalidade, seu objeto e seus meios. Uma exceção observada nas narrativas dos memoriais lidos, resultado de uma luta contínua,

esforço pessoal e dedicação exclusiva, não só no sentido do regime de trabalho, mas no seu sentido *lato*.

Nesse sentido é possível indicar que quanto mais possibilidades de mediar as relações no trabalho mais humanizada ela tende a ser. Observa-se também a dupla transformação que o trabalho proporciona nessas mediações, atuando na modificação da natureza segundo sua vontade e ao mesmo tempo transformando-se; criando uma **Identidade** própria: *Neste memorial, busquei enfatizar os tempos de forja e de gesta que marcaram meus quase dezoito (18) anos na UFMG. Segundo o Dicionário Aurélio, “forja” significa oficina de ferreiro, mas também trabalho, preparação, imaginação. Estar na forja é estar em preparação. Foram anos de labuta, de um artesanato intelectual intenso. E foram anos de “gesta”, principalmente. Esta palavra, ao mesmo tempo em que remete às narrativas épicas de acontecimentos ou façanhas históricas, contempla igualmente o significado de “dar origem a”, ou seja, fazer brotar e crescer dentro de si, criar. Neste sentido, penso que me criei professora, orientadora, pesquisadora, assessora, companheira de lutas, escritora, colega, intelectual e militante, enfim, pelas incontáveis vivências experienciadas ao longo dos anos na UFMG. As experiências acumuladas me revelaram que a conexão da extensão com a pesquisa apresenta enormes potencialidades no que se refere à articulação da produção do conhecimento com a transformação social.*

Como já registrado, a trajetória profissional de Aquiles 1 compreende uma exceção, o que indica uma dinâmica diferente no outro extremo. A crise da **Identidade** docente conforme ressalta Enguita (1991) está circunscrita do dissenso quanto ao estatuto da profissão. Em termos de determinação de campos de competência, por exemplo, o estatuto ocupacional fica mais claro observando a narrativa de Aquiles 4 que corresponde a esse fenômeno: *Depois de muito refletir, resolvi organizar o texto a partir de dois eixos principais. O primeiro é o pessoal [...] O segundo eixo é o acadêmico, onde o sujeito ***** vai dando lugar ao professor ***** *****. Ou apenas ***** , para muitos na universidade. O ***** ***** professor é também psicólogo, pesquisador, especialista, mestre, doutor, autor, avaliador, servidor público, editor de periódicos, bolsista de agências de fomento.* Nesse sentido, a posição social e ocupacional do docente guarda muitas identidades, ou identidade profissional vacilante como diria Gauthier et al. (2013), em virtudes das múltiplas atividades e campos de competência em que atua. Nessa perspectiva, a constituição da docência é representada no estatuto de parcialidade nos campos da competência, da licença, da independência e da autorregulação, estabelecendo a composição das chamadas semiprofissões. A narrativa de Aquiles 5 representa a percepção da formação para uma

atuação como profissional liberal, mas que, no entanto, não a exerce como tal, mas como funcionário do estado, assalariado. Nessa conjuntura, o carecimento de reconhecimento social da profissão fica evidente: *Como bacharel em Economia, pós-graduado em Ciência Política, que se tornou professor de cursos de Ciências Sociais e de Gestão Pública e, mais tardiamente, dirigente de uma Faculdade ** ***** * ***** ******, minha identidade profissional pessoal derivou para uma autopercepção cada vez menos especializada: sinto-me, cada vez mais, um cientista social e, como professor, um servidor público.

5.4 Pesquisa

As unidades de registro **Identidade** e **Produtividade** evocam as narrativas que sugerem uma forte relação de condição e dependência da pesquisa para ser docente no magistério superior. Aquiles 4, nesse sentido, reconhece a institucionalidade da universidade pública orientada à pesquisa. *Nos anos 2000 e 2001 eu já era conhecido (e reconhecido) nacionalmente como professor de análise do comportamento e como terapeuta comportamental. Nessa época, como comentei, eu ganhava quase o dobro do que passei a receber como servidor na UFMG. Mas eu queria algo mais. Faltava em minha trajetória profissional a dimensão da pesquisa. Uma das razões para eu ter me desligado das universidades privadas e do consultório foi o desejo de pesquisar. Quando decidi seguir a carreira acadêmica como professor de uma instituição pública, o que estava em jogo era justamente o maior acesso ao ambiente propício à pesquisa. Confesso que abrir mão de proventos robustos, frutos da minha dedicação ao trabalho, não foi uma escolha simples. Mas não me arrependo da decisão.*

Essa relação intrínseca do trabalho do docente com as atividades voltadas para pesquisa marcam de forma particular a identidade deste profissional desde a sua formação acadêmica, conforme Aquiles 2 narra: *Quando já me inclinava fortemente para escolher a área de Sociologia, fui convidado pelo Prof. Heraldo Souto Maior para concorrer a uma bolsa de iniciação científica junto à PROPESQI da UFPE, para trabalhar em um de seus projetos de pesquisa, neste caso sobre a reorganização social de populações urbanas que haviam sido removidas de favelas da RMR para conjuntos habitacionais construídos pela Companhia de Habitação (COHAB) do Governo do Estado de Pernambuco. Este projeto havia sido encomendado à UFPE, pelo governo estadual. Fui contemplado com a bolsa e iniciei minha primeira experiência de pesquisa. Naquele momento, todos os questionários já*

havam sido aplicados, codificados e digitados. Meu trabalho, portanto, se concentrava em auxiliar na análise dos dados, em particular buscando aplicar os métodos quantitativos ainda bastante básicos que estava aprendendo em algumas das disciplinas que cursava.

Desde a graduação, em sua primeira experiência de pesquisa, Aquiles 2 inscreve na sua identidade a relação trabalho-pesquisa. Essa relação engendra um contexto de organização do trabalho onde discentes passam por experiências de formação acadêmica que muito se aplicam ao próprio trabalho docente no domínio da pesquisa. No âmbito da pós-graduação essa relação fica ainda mais evidente, conforme mostra Aquiles 4: *Foi a partir dessa experiência de gestão [editoração] que me enveredei na arte de escrita de projetos para agências de fomento. Hoje, tento incentivar meus alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado a sofisticar a leitura dos editais de fomento.*

A dependência, portanto, se assenta no fato de que as condições para fazer pesquisa se prima no financiamento das mesmas em uma espécie de agenciamento e submissão às entidades que regulam controlam e induzem as pesquisas na pós-graduação. A narrativa de Aquiles 4 não deixa dúvidas: *Fiquei sete anos ininterruptos como estudante da USP, considerando a entrada no mestrado, em março de 1993, e a defesa do doutorado, em fevereiro de 2000. Ao preparar o material para este memorial, observei algo que nunca havia me dado conta: em todos aqueles anos de USP, publiquei apenas dois resumos em congressos. [...] Nos dias de hoje, de alta produtividade, entendo que seria inaceitável ter como publicações, durante todo o período de mestrado e doutorado, dois únicos resumos em congressos. Mas vivíamos em outros tempos, de preparação acadêmica mais calma, mais refletida, feita com mais cuidado, sem tanta pressa e tantas cobranças das agências de fomento. E talvez por isso, pela menor imposição de quantidade de produção, outros elementos entravam em jogo na experiência formativa.* A relação de condição para a pesquisa se solidifica, portanto, no requisito da alta produtividade. Merece atenção o ponto e o contraponto da narrativa de Aquiles 4, destacando como incabível a pouca produção acadêmica na pós-graduação, mas ao mesmo tempo refletindo que a formação acadêmica fora dessa conjuntura de pressão e cobranças reserve mais tempo para uma formação mais refletida.

Em outras palavras, a condição para fazer pesquisa é a alta produtividade e a dependência é o financiamento das pesquisas, conforme demonstra Aquiles 3: *Desde março de 2011, minhas pesquisas são financiadas por uma bolsa de produtividade em pesquisa fornecida pelo CNPq, o que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de minhas investigações teóricas, motivo pelo qual agradeço a essa instituição a concessão deste*

benefício. Do mesmo modo, Aquiles 5 destaca: Acolhido mais uma vez com generosidade pelo CNPq, voltei em 2010 ao seu quadro de bolsistas de produtividade em pesquisa. Intriga constatar nas narrativas de Aquiles 3 e Aquiles 5 nenhuma referência que possa apresentar incômodo com o formato de organização do trabalho em que estão submetidos. Intriga mais ainda tecer narrativas que ao invés disso, enaltecem a iniciativa das agências de fomento. Uma leitura possível está na proletarização se se considerar a perda dos meios de produção e da própria organização da atividade. Nesse ponto, parece uma defesa legítima, mas apenas provisória, tentar recuperar os meios de produção por meio das bolsas, entendendo que ainda resta o domínio do objeto do trabalho e certa autonomia para determinar, parcialmente, os fins de sua atividade. Digo provisória entendendo a negociação desse acordo com apenas um lado determinando os rumos da educação de acordo com seus próprios interesses, que são no fim o próprio interesse do capital conforme apontam Sguissardi e Silva Júnior (2020).

Um ponto interessante de se ressaltar é que embora a produtividade seja um imperativo na pós-graduação ela não parece ter segundo a narrativa de Aquiles 4 uma ligação direta com ensino: *É interessante observar que hoje, mesmo com toda a facilidade da internet, os alunos de Psicologia continuam lendo quase que exclusivamente livros, principalmente trechos fotocopiados. Tenho feito um esforço para que os estudantes leiam mais artigos científicos que, avalio, refletem o conhecimento em um momento mais próximo de sua produção. Um tema novo, tratado em um artigo científico, pode demorar décadas até ser contemplado em um livro.*

A observação de Aquiles 4, leva a refletir sobre a questão colocada por Moreira et al. (2003): Para quem pesquisamos? Pesquisamos para academia e para agências de fomento? Essa reflexão remete a pensar as motivações para publicar tanto se o conhecimento produzido nas pós-graduações não promove inflexões na formação inicial. Talvez porque a pertinência dessas pesquisas e dessas publicações figurem em um quadro de divisão mundial do trabalho acadêmico onde se apresenta como conhecimento matéria-prima – solução no plano econômico – “[...] para uma diminuição de tempo entre a produção científica e sua aplicação em serviços, produtos e processos” (SILVA-JUNIOR, 2017, p. 129). Aquiles 4, nesse ponto, faz sua autocrítica: *Com o final do século XX, estávamos entrando em uma nova era da produção acadêmica, chamada (por alguns) de produtivista. Nela, dissertações e teses precisam ser concluídas com rapidez e gerar artigos em revistas qualificadas, de preferência estrangeiras. Uma era com novos parâmetros de avaliação, baseados mais na quantidade e menos na qualidade. Entrei no século XXI como um recém-doutor. Sabia que o sistema de produção acadêmica do século XX já estava ultrapassado e avalio que me adaptei bem às*

novas exigências. Minha produção cresceu vertiginosamente. Hoje, porém, passados quase vinte anos do meu doutoramento, tenho questionado o modelo de publicação universitário. Para além de revisões e ajustes pontuais que sempre julguei importantes, penso que talvez seja necessária uma mudança mais radical na lógica desse sistema. A reflexão sobre a produção acadêmica tem se tornado cada vez mais frequente em meu cotidiano.

Apesar da autocrítica, Aquiles 4 parece sucumbir aos mecanismos de dominação que tem grande inserção na prática docente: *Aprendi, principalmente, estratégias de pesquisa e de publicação. Até então, eu não tinha tanta clareza de que a publicação é uma etapa necessária da pesquisa, e que quanto maior a visibilidade da publicação, melhor o retorno dos investimentos na própria pesquisa. A partir desse aprendizado, passei a investir pesadamente na publicação de meus trabalhos e a orientar melhor meus alunos nessa direção. Não como estratégia de produtivismo ou para aumentar as linhas do Lattes, mas, antes, como um compromisso ético à sociedade que, em última instância, é quem financia a pesquisa nas universidades públicas. Dessa forma, aumentei consideravelmente o número de artigos publicados em revistas de qualidade, incluindo as principais no campo da história da psicologia no mundo.* Na narrativa, Aquiles 4 se refere ao período de pós-doutorado e destaca a publicação como estampa para atrair novos investimentos, mas nega que essa estratégia esteja pautada no produtivismo. Essa narrativa no plano analítico da pesquisa recapitula a forma de resposta a proletarianização ideológica como quando ocorre “[...] uma redefinição ou refundição dos fins e objetivos morais para fazê-los compatíveis com os imperativos da organização” (DERBER *apud* JÁEN, 1991, p. 78).

Um último ponto deixa clara a inserção cada vez maior dos discentes na manutenção da alta produtividade dos docentes em função das parcerias que estabelecem em suas relações acadêmicas. *[...] tive uma experiência de orientação coletiva que vale a pena ser ressaltada. Durante dois anos, orientei um grupo de nove alunos do Curso de Graduação em Ciências Sociais, todos beneficiários de bolsas do Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD). Essa foi uma experiência marcante, pois o resultado foi o melhor possível, visto que a cada ano todos os alunos produziram um artigo de pesquisa de elevada qualidade (Aquiles 2).* É importante ressaltar a compreensão de que é desejável e necessário que se tenha resultados positivos relacionados à produção acadêmica em termos quantitativos e qualitativos. No entanto, não parece razoável, que a condução desses processos tenha certo tipo de incentivo que coloque em xeque a sustentabilidade do processo educativo. Essa análise parte do pressuposto de intensificação do trabalho do docente, tendo como única alternativa a orientação coletiva, perante a quantidade de discentes participando do mesmo processo.

É contrassenso pensar que ao mesmo tempo o Programa de Aperfeiçoamento Docente tem o caráter de profissionalizar em virtude do espaço de interação e compartilhamento de conhecimento que cria, mas ao mesmo tempo tem o caráter desprofissionalizante ao passo que sua organização seja feita em função do tempo necessário de dedicação a essas orientações, o que superficializa o processo de formação, conquanto tenha como objetivo a produção e publicação de artigos, gerando ainda, disputas internas improdúcentes do ponto de vista educativo. De outro modo, ainda que pudesse se dedicar integralmente as orientações em tempo e organização que parecesse viável a atender a todos os discentes individualmente, esse arranjo implicaria em outra consequência: a quantidade de trabalho realizada, mas não paga.

A relação da produção acadêmica entre docentes e discentes revela uma forma de enfrentar o desafio de ser docente na lógica do capital, onde contradições permeiam tanto o processo formativo quanto o processo de trabalho. Nessa interpretação, entende-se a colaboração como diria Aquiles 2 ou a parceria como diz Aquiles 4 como forma de barganhar o direito a educação e como garantia de existência, ou resistência, no próprio trabalho: *Não pretendo ser exaustivo mas, antes, indicar elementos iniciais para uma reflexão sobre meu trabalho acadêmico. Considerando apenas os artigos em periódicos e os capítulos de livros, publiquei 65 textos nos 17 anos que se seguiram ao meu doutoramento, uma média de quatro por ano. Não discutirei se tal produção é alta, baixa ou proporcional ao que se espera de um professor de uma universidade pública. Mas levantarei um aspecto que considero relevante para caracterizar a forma como me organizo no ambiente acadêmico – a parceria. Dessas 65 publicações que menciono, 61 foram feitas em coautoria, o que significa que 94% das minhas produções foram realizadas em colaboração com outros autores. A grande maioria, alunos e ex-alunos. Muitos dos textos foram escritos com a participação de dois ou três coautores.*

5.5 Gestão

Aquiles 4, na epígrafe que abre a seção que denomina de Gestão Acadêmica utiliza das palavras de Darcy Ribeiro (2012, p. 12):

Termino esta minha vida exausto de viver, mas querendo mais vida, mais amor, mais saber, mais travessuras. A você que fica aí, inútil, vivendo vida insossa, só digo: *“Coragem! Mais vale errar, se arrebatando, do que poupar-se para nada.* O único clamor da vida é por mais vida bem vivida. Essa é, aqui e agora, a nossa parte. Depois, seremos matéria cósmica, sem memória de virtudes ou de gozos. Apagados, minerais. Para sempre mortos.

A primeira acepção que me vem à mente é justamente sobre a palavra coragem que carrega em seu sentido a marca dos riscos inerentes. Chama atenção, depois, a interjeição. Coragem então toma um sentido diferente, do ânimo, da força. Levo um tempo pensando na frase e me recorro ao livro de Darcy Ribeiro entendendo que há mais sentido nela. Descubro o nome do livro: Confissões. Já no prólogo encontro a epígrafe em destaque e começo a fazer a reprodução na minha mente do significado de abrir a seção de Gestão Acadêmica com esse trecho. Entendo que é preciso ter muito cuidado com cada palavra nas narrativas porque elas podem expressar muito. Coragem!

Penso nos índices de análise, nas unidades de registro e nas narrativas analisadas e a primeira coisa que me vêm à mente é o ser docente expropriado da objetivação do trabalho, na intensificação do trabalho, na produtividade, nas contradições impostas pelo regime de trabalho, no cotidiano corrido, nas contradições entre necessidade e liberdade, nos enfrentamentos e nas resistências. Coragem então me indica: coragem para mais uma atividade, coragem para enfrentar um risco ou coragem representando ânimo/força? É o que veremos.

Uma das minhas primeiras impressões na leitura dos memoriais foi a falta de narrativas que pudessem expressar a experiência docente no processo de trabalho considerando as atividades de gestão. Retomo este ponto, já destacado no início desse capítulo, porque pode parecer contraditório que 1/3 das narrativas estejam figurando no índice de análise Gestão e os outros 2/3 estejam distribuídos em outros quatro índices. Lembro então que a percepção inicial instigou a buscar nas entrelinhas a constituição da docência no nível de análise preterido, impelindo, portanto, a análise da formação e das atividades de ensino, pesquisa e extensão para compreender o universo das atividades de gestão.

Ainda assim, tenho sentimento de ter conseguido extrair muitas narrativas sobre atividade de gestão. Pergunto-me: porque eu não apenas recortei as narrativas que explicitamente estivessem relacionadas à gestão e segui minha investigação? A resposta que me ocorre para esse monólogo vem em termos quantitativos tentando entender o que realmente me aconteceu.

Considero inicialmente a quantidade de páginas dos memoriais de cada docente: Aquiles 1 (102 páginas), Aquiles 2 (48 páginas), Aquiles 3 (105 páginas), Aquiles 4 (104 páginas) e Aquiles 5 (129 páginas). Retiro da minha base de cálculo o memorial de Aquiles 3 considerando a especificidade deste memorial em termos de gênero discursivo. Sigo fazendo uma média do número de páginas escritas em cada memorial e isso me dá o resultado de que cada um escreveu aproximadamente 95 páginas. Logo em seguida transfiro as narrativas para

um novo arquivo em Word com a letra, espaçamento e margens iguais a que utilizo para escrever essa dissertação. Assim me dou conta que as narrativas no índice de análise Gestão ocupam oito páginas, o que, na média, daria um total de duas páginas de narrativas das experiências em gestão por memorial se cada texto tivesse 95 páginas. Isso representa, por aproximação, que cada docente reservou apenas 2% de toda sua narrativa para falar sobre sua atuação em gestão. Isso enfim, começa a assossegurar a minha sensação de que eu já teria muitas narrativas sem que fosse necessário buscar nas entrelinhas. Corro os olhos no quadro de análise e ponho um ponto final: tudo que eu penso saber não está na superficialidade e na brevidade que essas oito páginas escritas podem dizer; está nas entrelinhas, no jogo dinâmico de descobrir sentido onde parecia não haver.

Tomando como referencia o trabalho como categoria fundamental, única e particular para existência do ser social, na análise da unidade de registro **Necessidade e Liberdade** observa-se a pendência da posição teleológica nos termos indicados por Lukács (2012b). Essa observação parte da concepção que a ocupação de cargos de gestão em órgãos colegiados na UFMG tem o pressuposto da etapa da eleição. No entanto, a ideia de convite e indicação parece prevalecer, o que sugere uma possível explicação para a pendência do pôr teleológico a partir da evidência de não haver ter passado pelo processo de candidatar-se por livre escolha. No caso de Aquiles 2 entende-se a indicação como necessária a criação de curso, mas acolhida pela subordinação organizacional: *O primeiro Coordenador Acadêmico, que fui eu, foi **indicado** pelo Reitor. Daí em diante, os novos coordenadores passaram a ser eleitos pelo Colegiado (formado por todos os professores do curso, que eram também todos ligados a diferentes departamentos da UFPE). Após doze meses no cargo de Coordenador Acadêmico – tendo o programa sido aprovado pela CAPES e já estando selecionando os alunos para sua segunda turma – convoquei eleições (para as quais não me candidatei), tendo sido eleito um novo docente para o cargo. Registre-se que Aquiles 2 ocupa o cargo de coordenador acadêmico em função de uma indicação e após 12 meses não parece haver interesse em se candidatar para ocupar novamente o cargo. Em outro momento, há também a situação de aceitação para candidatura ao cargo de Diretor: Assim sendo, todas as experiências administrativas na UFMG e anteriores a ela [...] me propiciaram a segurança suficiente para **aceitar o grande desafio** que me foi posto, quando aceitei me candidatar à Diretoria da Faculdade ** ***** * ***** ******, cargo no qual tomei posse no dia 12 de março de 2010 e no qual fiquei até o dia 11 de março de 2014* (Aquiles 2, destaque da pesquisadora). Essa aceitação parece ser resultado de necessidades externas a si mesmo e não rumo de sua própria ideação. Pensando sobre as necessidades sociais que direcionam o

exercício das atividades, entende-se o processo pelo qual a decisão entre alternativas é regulada pelas mediações postas pelo grupo, sendo a liberdade condicionada.

Do mesmo modo, Aquiles 5 demonstra a aceitação e não ideiação quanto à ocupação de cargo em gestão: *Fiquei inclinado a aceitar, desde o início. Das oito sucessões na direção ** ***** que testemunhei como docente da casa, em sete houve chapa única. A última exceção se deu em 2001. De modo que a tradição fixada é que aqueles que primeiro admitem a cogitação têm ocupado o cargo. Naquela ocasião, quando ***** optou pela renúncia em favor de uma posição na ENAP em Brasília, pensou como sucessor no ***** , que havia recentemente exercido a chefia do Departamento ** *****. O Departamento, que há tempos não exercia a direção, apoiou a proposta, e ***** depois me convidou.* As narrativas de Aquiles 2 e Aquiles 5, nesse sentido, levam a pensar sobre o desafio de exercer o cargo de direção em uma unidade, mas também sobre o fato de não haver disputa entre chapas o que novamente indicaria a falta de interesse por parte dos docentes nessa concorrência. Além disso, percebe-se que há sempre uma indicação e convite como pressuposto no exercício dos cargos. Dessa forma, a eleição parte mais de um processo burocrático de legitimação da aceitação da candidatura do que um processo decisório, tanto por parte dos que aceitam a candidatura quanto daqueles que tem, no plano prático, uma única opção.

Outro ponto a se destacar é a pendência do sentido ontológico em referência a centralidade do trabalho na dinâmica de produção e reprodução da vida considerando a ausência de intenção ao objeto do trabalho: *Convidado sem rodeios pelo ***** num telefonema, achei que não tinha desculpas realmente boas pra não considerar a oferta, exceto pela subchefia que eu então exercia no ***, a meio de mandato. Respondi, também imediatamente, que teria de falar com o ***** para examinar as opções de modo institucional. Com o sinal verde do ***** , ***** e eu sacramentamos minha entrada na chapa numa conversa de poucos minutos na cantina ** *****. A diretoria ** ***** era uma perspectiva que me **assombrava** há algum tempo, da qual eu vinha me esquivando por compromissos diversos, inclusive a perspectiva de uma temporada fora do país (Aquiles 5 destaques da pesquisadora).*

Observa-se por outro lado a construção natural da educabilidade pelo trabalho e no trabalho, apesar da falta de ideiação constatada inicialmente no nível pessoal: *A primeira ocasião em que ***** e eu nos aprofundamos em alguma coisa já foi em plena "campanha", num "debate" com a comunidade (uma dezena de pessoas) no auditório ***** , certa noite. Na atmosfera de conversa informal estabelecida, pudemos experimentar juntos umas poucas convergências que já havíamos estabelecido na conversa da cantina.*

Basicamente, elas tinham seu fulcro numa abordagem que pouco a pouco foi estruturando, mais tarde, nossa atuação na diretoria (Aquiles 5).

É interessante retomar a narrativa de Aquiles 2 acerca de seu ingresso no magistério superior na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde ele diz nunca ter imaginado migrar para a área de Administração, mas a opção se apresentou em circunstâncias onde não havia expectativa de concurso à época em um departamento de sociologia. A redistribuição de Aquiles 2 configura um processo de retomada dos meios que viabilizem a condução de sua atividade, tendo em vista o desejo de trabalhar em um departamento de Sociologia e exercer todas as potencialidades de sua produção acadêmica nesse âmbito. No entanto, a redistribuição implica na instituição de uma espécie de taxa para efetivação da transição: o **Pedágio**. *Assim que se concluiu o meu processo de redistribuição para a UFMG, fui eleito Coordenador do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). Permaneci nesse cargo por um total de dois mandatos (quatro anos), pois fui reeleito.* Do ponto de vista Dewey (2010), a experiência singular ocorre de interações e continuidades processadas em condições que favorecem seu aperfeiçoamento/crescimento. A problematização feita nesse sentido acerca da redistribuição e consequente eleição de Aquiles 2 é que essa circunstância implica em novas articulações para conhecer e desenvolver a experiência a partir dessa fronteira. É inequívoco que experiências passadas contribuem no exercício de construção de novas interações e novas situações que promovam aprendizado, no entanto é questionável que um docente recém-admitido (redistribuído) receba a atribuição de um cargo de gestão sem aparentemente conhecer de perto as dinâmicas desse novo ambiente em que está inserido. A redistribuição e a consequente eleição de Aquiles 2 para o cargo de coordenador de um programa de pós-graduação certamente introduz mais dificuldades em expandir a experiência, tornando-a até mesmo inerte. A narrativa de Aquiles 2 ainda introduz de certa forma o entendimento sobre o lugar que a gestão ocupa considerando o seu valor relativo de importância em um contexto que revela também a desvalorização dessa atividade e a falta de interesse por ela.

A narrativa de Aquiles 5, como método, determinou a instituição da unidade de registro **Pedágio** porque é ainda mais explícita quanto a forma que incidiu sob a sua própria trajetória e a de Aquiles 2 na narrativa anterior: *Na volta aceitei convite de ***** Santos, que então assumia a chefia ** ***, para compor com ele a chapa, como subchefe. Aceitei, entendendo como obrigação não só pelo "pedágio" da volta, mas também porque nunca havia atuado na chefia do Departamento. Não imaginava que, menos de um ano depois, seria convidado por ***** ***** *****, que assumiria a direção da ***** em junho de 2016,*

para ser seu vice-diretor. A mais **drástica** mudança em minha rotina de trabalho desde o início da carreira, em 1994. A volta de Aquiles 5 alude o retorno do período de afastamento para pós-doutorado, já tratado na unidade de registro **Contrapartida** no índice de análise Vida Acadêmica. Fica explícita uma espécie de débito após a concessão do afastamento do departamento, o que caracteriza uma moeda de troca e acena para uma espécie de penalização pelo benefício recebido.

A unidade de registro **Atuação** assinala as dimensões do trabalho e da experiência docente destacando as atividades realizadas no âmbito da gestão, seus significados e implicações. Aquiles 1 ressalta, por exemplo, a atuação nas atividades de gestão na primeira fase de sua carreira sem apoiar esta atuação a algo significativo em termos de experiência: *Nesta primeira fase, as atividades administrativas, para além da coordenação do ***** (2001-) e do Programa de ***** (2002-2004), incluíram a participação em colegiados de curso, seja na graduação em Ciências Sociais, seja na Pós-Graduação em Sociologia, em ambos os casos na condição de membro titular e também como suplente.* Do mesmo modo, apesar de Aquiles 2 enumerar as atividades realizadas na gestão, suas narrativas não contém a expressão de haver ter passado por experiências que operem um significado ou uma mudança, o que significa ter passado por essas atividades sem que tenha alguma história para contar. A leitura nesse sentido revela a pobreza da experiência tal como Benjamin (1985) explicita, onde ocorre a transição de uma coisa para outra sem que isso represente uma narrativa correspondente, afinal, os narradores retiram da experiência o que eles contam, sem experiências para contar, enumeram: *Finalmente, minha atuação no Conselho Universitário (não apenas como membro da Comissão de Legislação) foi bastante significativa, também. Tive uma participação ativa, tendo colaborado com a administração central na solução de uma série de entraves políticos e administrativos.* Aquiles 2 na narrativa, destaca sua atuação como significativa no Conselho Universitário, órgão máximo de deliberação na Universidade Federal de Minas Gerais, mas não explicita esse significado, tampouco revela os entraves políticos e administrativos em que colaborou de forma ativa para encaminhar solução. Em outra narrativa, igualmente, não expõe o conteúdo da experiência, e apesar de apresentá-la com rica, não expõe nenhum detalhamento da mesma. *Além de minhas atribuições nos colegiados de cursos de pós-graduação, cumpri um mandato de dois anos como suplente da Câmara de Pós-Graduação e, portanto, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Essa experiência foi muito rica, pois tive a oportunidade de participar de várias reuniões do CEPE, além de ser relator de vários processos da Câmara de Pós-Graduação.* Nesse sentido, reconhece-se a partir das contribuições de Larrosa (2002) e

Dewey (2010), as inúmeras atividades realizadas, o que leva a impressão de que a acumulação de funções e a consequente intensificação do trabalho docente corrompe a capacidade de registrar na memória os acontecimentos, ainda que estes tenham um significado importante. Outra leitura possível é que não há tempo nem espaço para o amadurecimento das experiências em função da velocidade com que as coisas se passam. Sem a capacidade de se concluir uma experiência, a consequência imediata é de desarticulação das conexões entre uma e outra atividade causando a perda da capacidade de controle de experiências futuras em razão da organização dispersa de experiências passadas. É a pobreza pelo excesso.

Outras duas narrativas do quadro de análise revelam a importância das atividades de gestão enquanto ponto de partida e concentração de esforço pessoal para produzir os meios de existência em referência a transformação da natureza e a própria existência na criação do ser social. Aquiles 1 nesse sentido diz: *Abro um pequeno parênteses para mencionar que, nessa mesma época, concomitantemente à criação do *****, participei como pesquisadora do Programa de ***** **** * ***** * ***** ***** * ******, núcleo que coordenei por dois anos (2002-2004), após a aposentadoria dos seus principais pesquisadores e fundadores. Durante minha gestão, destaco a visita de Paul Thompson, cuja conferência, em 2002, atraiu numeroso público, interno e externo à universidade, reacendendo o interesse pelo Programa de ***** **** * *****. A narrativa de Aquiles 4 também direciona ao mesmo entendimento da importância da atividade de gestão, exceto pela particularidade de que o exercício da mesma extinguiu o curso de licenciatura em psicologia da UFMG e, em consequência, como já tratado no índice de análise Formação, culminou na mudança de Aquiles 4 da Faculdade de Educação para a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: *Em 2014 passei a integrar o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Psicologia, cuja principal atribuição, naquele momento, era analisar a viabilidade da oferta da licenciatura a partir das mais recentes mudanças sobre a formação docente no país. Ao longo de 2014 e de 2015 realizamos reuniões com diversos colegas, tanto da UFMG quanto de outras instituições de ensino superior de Minas Gerais e de outros estados. Também nos reunimos com o pessoal da Pró-reitoria de graduação da UFMG. A partir das discussões, elaboramos uma nova proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Psicologia para a UFMG, considerando todos os marcos legislativos e os principais argumentos favoráveis à licenciatura no âmbito da formação em Psicologia. Nossa proposta era de um curso complementar à formação atualmente oferecida na universidade, como orienta a Resolução nº 5 de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. O aluno poderia, caso quisesse, realizar*

concomitantemente os cursos de graduação e de licenciatura em Psicologia. Para isso elaboramos sugestões de reformulação das ementas de disciplinas e estágios já oferecidos, buscando contemplar a formação do professor em Psicologia sem descaracterizar a preparação do próprio psicólogo. Contudo, a Pró-reitoria de graduação considerou inviável a proposta e decidiu suspender a oferta da licenciatura em Psicologia na UFMG. Apesar da atuação de Aquiles 4 no esforço juntamente ao núcleo docente estruturante, a proposta não foi aceita em função de uma norma interna da UFMG determinar que os cursos de licenciatura devessem ser cursos autônomos, ao contrário da proposta apresentada. Pior do que isso, como agravante, apesar de terem consultado os marcos legais, Aquiles 4 conta que a não observação de um parecer do Conselho Nacional de Educação encerrou por completo a discussão sobre a proposta, porque os cursos de licenciatura deveriam além de serem autônomos, ter pelo menos 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico com duração de quatro anos. Nesse sentido fica a dúvida: o curso de licenciatura foi extinto por causa de um tipo de atuação na gestão ou outros fatores estavam em jogo como a falta de interesse pela modalidade em virtude do apreço ao bacharelado?

Na unidade de registro **Conflito** a perspectiva crítica das tensões que atravessam o processo de trabalho docente nas atividades de gestão concomitantemente as de ensino e pesquisa ficam claras. As narrativas de Aquiles 2 são as que mais contribuem nessa compreensão: *Após tornar-me Professor Associado, publiquei mais 17 artigos científicos e quatro capítulos de livros. Embora metade do período desde que me tornei Professor Associado tenha se dado em concomitância com minha atuação administrativa como Diretor ** ***, esse tem sido o período academicamente mais produtivo que tive na minha carreira. Isso se deve, em muito, a novas parcerias acadêmicas que desenvolvi desde 2010. A narrativa de Aquiles 2 exprime a surpresa e a contradição de ter conseguido, no período de atuação como diretor, a maior produção acadêmica em termos de artigos publicados, o que revela a percepção de que na atuação em gestão há fatores que obstaculizam a produção acadêmica em referência a produtividade.*

Em outra narrativa Aquiles 2 faz questão de destacar o seu vínculo com as atividades de ensino mesmo no período em que teve a possibilidade de renunciar a elas em função do cargo de gestão. Essa afirmação demonstra o jogo de forças entre atuar na gestão e no ensino. *Desde minha chegada à UFMG, tenho lecionado disciplinas de graduação, em todos os semestres. Semestralmente, lecionava duas disciplinas, entre as quais, no mínimo uma era de graduação. [...] Mesmo durante o período que fui Diretor ** ***, não deixei de lecionar em nenhum semestre, embora a normatização da UFMG me permitisse abdicar do ensino*

durante os quatro anos do mandato. Durante o período que fui Diretor, lecionei sempre uma disciplina por semestre. Em alguns semestres, lecionei disciplina no PPGS e em outros semestres uma disciplina na graduação. Essa narrativa revela a exigência que o cargo de direção estabelece, pelo fato de ser uma das poucas exceções em que o docente pode abdicar da atividade de ensino. Nessa conjuntura, Aquiles 2 estabelece uma difícil opção porque manter a dedicação às duas atividades implica ou na intensificação do trabalho que, inevitavelmente, prejudica a atuação em termos de compromissos e responsabilidades incorporados, ou na valorização de uma atividade em detrimento de outra. Nesse mesmo sentido, apesar do esforço, Aquiles 2 aponta uma das implicações da atividade de gestão ao mesmo tempo do exercício das atividades de ensino: *É provável que o período que passei como Diretor ** ***** – com os conflitos políticos resultantes do exercício que imprimi no cargo – tenham me afastado um pouco dos alunos (em especial daqueles de graduação), o que pode ter levado a uma redução da demanda por orientação.*

Por fim, Aquiles 2 revela o quão conflituosa é a atividade de gestão no que tange as demais atividades docentes. *Durante o período no qual fui Diretor ** *****; tive uma participação bastante ativa como membro do Conselho Universitário. Fui membro da Comissão de Legislação, bem como fui indicado para compor o Conselho da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica, Administrativa e Contábil da FACE/UFMG. Ao final do meu mandato de Diretor ** *****; complementei mais de 10 anos seguidos em cargos administrativos de caráter executivo na UFMG (mais de quatro anos como coordenador de PPGs, quase dois anos como Presidente da COPAC e quatro anos como Diretor ** *****). Ao final, decidi que precisava me afastar de atividades administrativas de caráter executivo para me dedicar mais a outras atividades relacionadas à minha carreira.*

De forma análoga a unidade de registro **Pedágio**, as **Dificuldades e Desafios** na carreira de Aquiles 2 remete a entrada em exercício na UFPE e em um intervalo de pouco mais de 6 meses ocupar o cargo de Coordenador de um programa de pós-graduação com a responsabilidade de consolidação do curso de mestrado junto a CAPES. *Em março de 1998, fui eleito para o cargo de vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Administração (PROPAD). Permaneci no cargo por seis meses até que, por motivo de saúde, a então coordenadora – Profa. ***** – teve que se ausentar. Desta forma, cumpri o restante do mandato (mais dezoito meses) como coordenador do programa. Minha gestão se deu no momento de consolidação do Curso de Mestrado do PROPAD. Foi naquele momento que produzimos o relatório que levou à aprovação definitiva do curso (que até então era avaliado como “Curso Novo”), tendo recebido da CAPES a avaliação com Nível 4. As*

dificuldades e desafios nesse sentido são apontadas no sentido de que Aquiles 2 terminou o doutorado em 1997, no final desse ano ingressou na UFPE e logo em seguida assumiu o cargo de coordenador do programa de pós-graduação. Não se pode afirmar que se trata de pedágio pela circunstância de afastamento da professora que foi eleita coordenadora, mas procura-se entender as dificuldades e desafios ocasionados pela pouca experiência anterior determinando o curso das atividades. Pensando ainda que o período em que atuou como coordenador, no início de sua atuação no magistério superior, coincide com seu período de estágio probatório⁸, fica clara a pressão por atender as exigências impostas ao cargo, mesmo que no âmbito da formação e da experiência não haja preparo para essa atividade.

Do mesmo modo, Aquiles 4 apresenta a narrativa onde expõe ter sido eleito para ocupar o cargo de gestão, nas mesmas circunstâncias de Aquiles 2: *Eu estava completando apenas um ano como docente da UFMG quando fui eleito para o cargo de vice-chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação. Foi uma experiência fantástica. A partir dela, tive uma compreensão bastante ampla da complexidade dos departamentos da universidade. Na época, a instituição estava fazendo um grande esforço de qualificação dos seus docentes, e parte do meu trabalho na vice-chefia era administrar a distribuição de encargos em função dos referidos afastamentos. Não era tarefa fácil. Mas avalio que tive êxito.* Na narrativa, Aquiles 4 não relata dificuldades e desafios mas diz da complexidade dos departamentos da universidade e avalia sua atuação como exitosa, apesar de não considerar a atividade de distribuição de encargos fácil. Do ponto de vista da experiência, essa avaliação positiva de Aquiles 4, tem relação com a ocupação do cargo de vice-chefe, o que pode de certa forma contribuir para aprendizagem nas interações possíveis com o titular do cargo. Ainda assim, essa dinâmica talvez revele alguns traços do pouco interesse e desvalorização da atividade de gestão por parte dos docentes com mais tempo de efetivo exercício no departamento.

Aquiles 4, em outro momento narra sua atuação em gestão e a demanda de atividades altamente qualificadas e complexas, mas com pouca contrapartida de recursos e suporte de pessoal. Além disso, Aquiles 4 também expõe dificuldades em relação aos cortes de verbas e contingenciamentos em um contexto de cerceamento da autonomia universitária, tanto do ponto de vista financeiro quanto político: *Mais recentemente, entre **** e ****, assumi um*

⁸ Refere-se ao período em que o servidor nomeado para ocupar cargo público de provimento efetivo fica sujeito a avaliação de desempenho no cargo em relação a sua capacidade e aptidão. Esse período equivalia a 2 anos em sua redação original na Constituição Federal, com a Emenda Constitucional nº 19 de 04 de junho de 1998, foi acrescido mais um ano a este prazo.

cargo na administração central da universidade. Fui diretor de produção científica da Pró-reitoria de pesquisa. Sob minha responsabilidade estava, por exemplo, todo o levantamento sobre a produção científica da universidade para preenchimento dos formulários enviados pelos rankings internacionais, além da certificação dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Também era de competência dessa diretoria a coordenação geral dos Núcleos de assessoramento à pesquisa (Napq's) de cada unidade. Sob a coordenação dos Napq's é realizada, anualmente, no mês de outubro, a Semana do Conhecimento. Na condição de diretor de produção científica da Pró-reitoria de pesquisa da UFMG, desenvolvi uma série de ações altamente qualificadas e que terão impacto direto no futuro das publicações científicas, tanto na UFMG como no estado de Minas Gerais. Nesses três anos, idealizei e implementei a primeira Política de Periódicos da universidade. Até então, os quase 70 periódicos científicos se organizavam de forma independente, sem orientações sobre a qualidade e o desenvolvimento futuro. Com uma equipe pequena, mas dedicada, de bolsistas, coordenei um trabalho de mapeamento, cadastramento e compilação dessas publicações. Hoje, todos os periódicos estão organizados em um Portal que permite ampla visibilidade e, principalmente, reflexão sobre ações específicas de qualificação. [...] Exerci todas essas funções com dedicação, a despeito de **tensões cotidianas** da administração central, de cortes de verbas, contingenciamentos. Período difícil. Foi com espanto que vivemos, em 2017, o arbítrio da condução do reitor Jaime e da vice-reitora Sandra Goulart à Polícia Federal, coercitivamente. Tempos sombrios se anunciavam... Atualmente, desde julho de ****, ocupo o cargo de coordenador do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Como outras, essa também não tem sido uma missão simples. Mas no estágio de carreira em que me encontro, tenho melhor conhecimento da cultura e da burocracia da universidade e das agências de fomento como a CAPES, a Fapemig e o CNPq. Encaro o **desafio** com seriedade; às vezes, com **apreensão**. E com alegria, sempre. Na narrativa, Aquiles 4 aponta ainda a atividade de coordenação de programa de pós-graduação como desafiadora, ainda que o estágio na carreira, em termos de conhecimento adquirido sobre o funcionamento da universidade de forma geral, contribuía em sua atuação.

Algumas narrativas chamam atenção por apresentar palavras que remetem aos sentimentos dos docentes em relação à atuação na atividade de gestão. As palavras ou expressões como “me assombrava”, “apreensão”, “desafio” mostram a ideia de conflito, dificuldades e desafios que os docentes enfrentam na perspectiva dessas atividades: *Não obstante as exigências, as ocasionais frustrações e a inevitável quota de erros cometidos, é forçoso admitir que a perspectiva de poder contribuir para uma ***** mais pacificada, com*

*patrimônio e arquivos reorganizados e pesquisáveis, tem sido – contra meus **temores** – uma experiência pessoalmente revitalizante. Eu nunca havia me sentido tão útil (Aquiles 5).*

Não obstante as essas expressões de dificuldades e desafios, os docentes apresentam também formas ou estratégias de **Enfrentamento** equivalentes. Aquiles 5, assim como Aquiles 4, aponta como estratégia a relevância da trajetória profissional que pode ser expressa na qualidade de experiências anteriores, no conhecimento adquirido e no reconhecimento do êxito anterior: *Por mais que seja inevitável certa sensação de desvio de função quando um acadêmico escassamente treinado para qualquer outra coisa se vê **confrontado** com a necessidade de gerir pessoas e processos de considerável complexidade com **escassos** recursos de administração, esta mesma circunstância acaba por se configurar num **desafio** que, pelo menos no meu caso, só mesmo a maturação profissional dos vinte anos vividos na casa e a recente pacificação interior de certo reconhecimento logrado em anos recentes podem ter-me preparado minimamente.*

Outra estratégia relevante de enfrentamento é a assistência de servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAE): *Agradeço aos colegas e funcionários da UFMG, em especial à *** ***, por compartilhar temas, reflexões e sentimentos. À ***, ***, ***, e ***, secretárias que fazem os cursos e departamentos funcionarem.* A narrativa de Aquiles 1 revela a importância dos servidores TAE no apoio ao funcionamento dos cursos e departamentos. O fundamento desse apoio pode estar vinculado ao fato de que os servidores TAE não têm um desempenho marcado pela transitoriedade entre uma e outra gestão. Dessa forma, há certa preservação de conhecimentos e experiências por parte desses agentes subsidiando as ações dos docentes gestores que, ao contrário, por período transitório de 2 ou 4 anos desempenham as funções de gestão.

À vista disso, revela-se a importância de manter um relacionamento positivo e de mútua valorização entre as categorias – docentes e TAES – que atuam como servidores públicos dentro da universidade. É o que Aquiles 4 conta como experiência: *Entre um gole de café e uma mordida de pão de queijo na cantina da Faculdade de Educação, ***** e eu conversávamos sobre a mudança de perfil dos técnicos da universidade. *****, doutora em Educação e técnica lotada na Pró-reitoria de graduação, apontava a ausência de iniciativas para a preparação dos candidatos aos processos seletivos para a pós-graduação stricto sensu, especialmente os técnicos da UFMG. Eu concordava com a amiga e colega *****, e acrescentava uma observação de que a universidade investia de forma sistemática na qualificação de seus professores, mas não se empenhava na mesma medida na qualificação de seus técnicos. Era relativamente fácil e até incentivado pela universidade o*

afastamento de docentes para cursar doutorados fora do Brasil, por exemplo. Em virtude disso, vários professores fizeram o doutoramento no exterior, com bolsa de alguma agência de fomento, garantia do emprego ao final do estudo, aumento de salário em decorrência da qualificação e, principalmente, manutenção integral de proventos durante os quatro anos de processo. Esse cenário não se repetia para a categoria dos técnicos. Foi diante dessa questão e depois de muito debate (iniciado no café da cantina) que propusemos à Pró-reitoria de Recursos Humanos um curso de 60 horas, a ser oferecido para os técnicos da universidade, com o objetivo de prepará-los para a escrita de projetos de mestrado e doutorado. A intenção era de dar oportunidade de capacitação a essa categoria profissional para concorrer a uma vaga em programas de pós-graduação stricto sensu, na própria UFMG ou em outra instituição. Nossa ideia inicial era oferecer 30 vagas e, ainda assim, achávamos que não haveria tantos técnicos interessados. Para surpresa, quando divulgamos o curso, 716 servidores técnico-administrativos se candidataram. A proposta original teve de ser totalmente reformulada. O Curso de preparação de escrita de projetos para mestrado e doutorado para técnicos da UFMG, nome dado a esse projeto, foi apenas uma das várias iniciativas que tomei e das ações que participei no campo da extensão. Escolhi relatá-la neste memorial [...]. A mudança de perfil dos servidores TAE na UFMG apontada por Aquiles 4 e confirmada pelo Plano de desenvolvimento institucional 2018-2023 da UFMG, que registra o aumento da tendência dos servidores TAE com Pós-Graduação e a redução daqueles com formação de nível fundamental, remete a ideia de que a valorização da competência dos TAE que estão se profissionalizando implica em uma fronteira menor entre o trabalho intelectual (atividade fim) feito pelos docentes e o trabalho operacional (atividade meio) feito pelos servidores técnicos, gerando assim uma sustentabilidade da posição estratégica do trabalho, com menos dificuldades nas atividades de gestão e mais possibilidades de enfrentamento conjunto em defesa da universidade, inclusive no plano político. Como menos antagonismos quanto aos aspectos de profissionalização entre as categorias, a divisão social do trabalho pode configurar um elemento de apoio e não de cisão entre os agentes públicos.

Outra forma de enfrentamento das atividades de gestão é registrada no âmbito do plano democrático em referência as representações na Congregação⁹, mas também no plano formal e legal, que depende de conhecimento ou experiência anterior que fundamente as ações nas atividades de gestão: *Diante da demanda usual por um processo decisório*

⁹ A Congregação é o órgão de deliberação superior dentro de uma unidade acadêmica e é formada pelas representações do corpo docente, técnico-administrativo e discentes.

democrático na condução da Faculdade, tipicamente recebida de maneira simpática mas um tanto inconsequente, impôs-se, se a quisermos tomar a sério, que a única forma de conduta "democrática" exequível no âmbito da administração de autarquia pública é a adesão estrita às normas e procedimentos vigentes – ou sua modificação, onde se julgar cabível. Muito mais que um mandatário com uma plataforma, o gestor de uma faculdade no âmbito da universidade pública é um servidor no exercício de uma função. Matéria administrativa deverá ser encaminhada como determinarem as normas vigentes; onde couber decisão discricionária, a Congregação deverá ser pautada a deliberar sobre o assunto. Assim, cada ator institucional será ouvido na forma e limites de suas prerrogativas formais – e, de forma talvez surpreendente, isto acaba sendo mais do que o usual. Acima de tudo, depois de algumas semanas de aprendizagem cautelosa, ficamos com a impressão de que esta abordagem mais formalista tendia a conferir maior previsibilidade às ações da diretoria, melhorando as perspectivas de sistematização construtiva das rotinas da casa (Aquiles 5).

Um último ponto se registra no trabalho de gestão como importante meio de promoção e transformação do objeto para a manutenção da vida, constituindo a dupla transformação que a relação trabalho e educação estabelecem. O enfrentamento se estabelece nesse sentido para Aquiles 1 no sentido de atender as necessidades dos discentes e sua própria necessidade no campo da pesquisa que passa pela intermediação da criação de uma linha de pesquisa: *Admitida em um departamento predominantemente marcado por um enfoque centrado nos métodos quantitativos, certamente a universidade se apresentava para mim como espaço diverso daquele habitado pela aluna de graduação, décadas antes. Logo percebi que deveria me inserir em uma linha de pesquisa da pós-graduação. A candidata natural seria a linha Sociologia da Cultura, já existente. No entanto, considerando o crescente interesse dos alunos pela temática ambiental nos anos 1990, fui estimulada a criar uma nova linha de pesquisa com essa temática por um antigo professor, tornado colega, ***** *****.* Assim, a linha de pesquisa Meio Ambiente e Sociedade foi criada na graduação em Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Sociologia. Ela funcionou por mais de uma década com um único professor, até a minha migração para o Departamento de Antropologia e Arqueologia, anos mais tarde, em 2013, quando os departamentos foram por fim desmembrados. Apesar da atuação docente solitária nesta linha, a sua produção foi intensa ao longo dos treze (13) anos de existência, talvez uma das mais regulares do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG. O estranhamento de Aquiles 1 observado em um primeiro momento da narrativa em relação ao departamento assume a forma de enfrentamento com bases onde se reconhece a capacidade teleológica e o sentido ontológico do trabalho tal como a visão marxiana da

categoria trabalho propõe: *O curso de graduação em Ciências Socioambientais surgiu como proposta em 2008, impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ele está sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais e é ofertado desde o primeiro semestre de 2010. A ideia de um curso voltado para a área ambiental, mas que não dissociasse as questões naturais de uma reflexão social, econômica e cultural, foi acalentada por professores de distintos departamentos da UFMG alguns anos antes do REUNI. Professores do Departamento de Biologia Geral (ICB), dos departamentos de Economia e Demografia (FACE), Sociologia (FAFICH), Geografia (IGC) e Engenharia Sanitária e Ambiental (Escola de Engenharia) reuniram-se em meados de 2006 e montaram um pré-projeto de mestrado em Ciências Socioambientais. Entretanto, por dificuldades estruturais, o projeto – mesmo com uma excelente recepção à época pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação – não foi implantado. Naquele momento, muitos de nós já atuávamos em outros programas de pós-graduação, de modo que não foi possível reunir um “núcleo duro” para dedicação exclusiva ao pretendido mestrado. Na ocasião das discussões sobre o REUNI, o debate entre esses professores e outros docentes da UFMG reacendeu, e deu origem a este curso. Eu fui coordenadora da comissão de criação do curso e do seu primeiro colegiado até meados de 2010. A participação de Aquiles 1 na comissão de criação do curso de Ciências Socioambientais, na coordenação do primeiro colegiado do curso, na criação de uma linha de pesquisa considerando a temática ambiental e no grupo de estudos que criou e coordena desde a sua fundação, demonstra todo esforço empregado na sua marcante carreira. Marcante porque suas ações não iniciam na pesquisa, nem na extensão, nem no ensino nem na gestão, mas sim na capacidade de compreender a função do trabalho docente na universidade e para a sociedade na indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.*

O amadurecimento e a fixação são opostos polares. A própria luta e o conflito podem ser desfrutados, apesar de serem dolorosos, quando vivenciados como um meio para desenvolver uma experiência; fazem parte dela por levarem-na adiante, e não apenas por estarem presentes. (DEWEY, 2010, p. 118)

6 ENTRE IDAS E VINDAS

Diante dos desafios, dúvidas e particularidades encontradas no contexto de emergência de saúde pública de importância internacional por surto do novo corona vírus (COVID-19), declarado pela Organização Mundial da Saúde em 30 de janeiro de 2020, esse capítulo surge das ponderações quanto à realização da segunda etapa da pesquisa, que consistia em focalizar a experiência dos docentes oportunizando a expressão de suas subjetividades por meio de Entrevistas Narrativas.

Inicialmente a pandemia exigiu um esforço de reinvenção pessoal para acessar a literatura básica de referência para construção teórica da pesquisa, que dependia, quase que exclusivamente, do acesso às bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais que foram fechadas como medida para prevenir infecções, minimizar danos e salvar vidas.

A compreensão do impacto da pandemia no contexto da pesquisa é necessária para elucidar as razões pelas quais decidi e ao mesmo tempo fui levada a transformar e conduzir a pesquisa de outro modo que não aquele planejado inicialmente. O maior aprendizado nesse sentido foi a percepção de que na construção da ciência, nem tudo ocorre como esperado, e nós cientistas, somos agraciados nesse processo de investigação com a oportunidade de rever o método, avaliar as possibilidades e os desafios e com a oportunidade de recriar os caminhos para avançar. O olhar atento sobre aquilo que estava fazendo e os resultados que foram obtidos nessa trajetória, em função dos objetivos que desejava alcançar, foi determinante para compreender e sentir que, de alguma forma, eu já tangenciava esse lugar. O próprio direcionamento do título da pesquisa: [...] uma análise a partir dos **memoriais** reforçou essa compreensão.

Assinalar as intempéries, as dúvidas, as certezas e incertezas e as mudanças de planos fazem parte do amadurecimento e do reconhecimento de que esses detalhes fazem parte da construção do todo.

Inicialmente devo registrar que até o exame de qualificação e até mesmo depois dele, durante um tempo, muitas dúvidas permaneciam, embora eu visualizasse muitos caminhos e possibilidades tanto em relação à segunda etapa da pesquisa quanto em relação ao seu produto educativo, necessário ao mestrado profissional.

Devo registrar, antes de tudo, que a curiosidade e o interesse em ouvir as narrativas dos docentes, por meio da entrevista narrativa, na segunda etapa da pesquisa, permaneciam na minha vontade de tal forma que eu visualizava o capítulo **ENTRE NÓS** sugerindo a ideia de

aproximação, interação e colaboração entre os sujeitos da pesquisa, eu e eles; nós na relação construída na/para entrevista narrativa. **ENTRE NÓS** também fez parte de um imaginário de prováveis nós, no sentido de empecilhos, dificuldades e/ou tensionamentos, que pudessem ser contados nas narrativas sobre a atividade de gestão no contexto da experiência de trabalho docente. Dessa forma, a construção metodológica no espaço da entrevista narrativa levava à perspectiva de construir narrativas que pudessem, de alguma forma, desatar esses nós.

Na tentativa de expressar de imediato o caminho de incertezas, idas e vindas para decidir sobre a realização da segunda etapa da pesquisa, percebo que apesar de ter decidido registrar esse capítulo com a expressão **ENTRE IDAS E VINDAS** eu poderia manter a coerência da expressão **ENTRE NÓS**, mas com o sentido de como, eu, pesquisadora, me vi entre nós para pensar a reorganização da pesquisa considerando, inicialmente, a necessidade e a preocupação em adaptar o meio para realizar as entrevistas e considerando o momento de isolamento social que a pandemia nos exigiu.

Entre idas e vindas e entre nós trouxeram ao mesmo tempo a perspectiva de possibilidades e impossibilidades que serão expostas cotejando o método previsto e as razões pelas quais me senti segura em ir por outro caminho. É como se a própria pesquisa pudesse dizer: “vem por aqui!”. Dessa forma, não segui o caminho traçado inicialmente. Trilhei novos. O amadurecimento na própria experiência de pesquisa permitiu experimentar a liberdade de pensar novas possibilidades me levando adiante.

Dessa forma, desatando esses nós, tenho o compromisso de detalhar as principais razões que motivaram a mudança de caminho entremeio aos principais conflitos metodológicos postos pela determinação da metodologia anterior.

Em consequência da pandemia, o primeiro desafio percebido que foi levado em consideração, foi o isolamento social e a perspectiva de colaboração e interação na relação pesquisadora e docentes que a pesquisa narrativa exige e que a conjuntura não proporcionava satisfatoriamente. Do ponto de vista tecnológico, esse desafio poderia ser contornado facilmente pelas inúmeras plataformas de webconferência que aprendemos a utilizar. No entanto, a tela representou, ao mesmo tempo, e principalmente no momento de isolamento social, uma barreira à comunicação, um obstáculo ao encontro.

Outro ponto percebido como obstáculo adicional foi em relação ao fato de que a segunda etapa pudesse gerar comparações entre narrativas escritas e orais, de tal forma que ao contrário de complementar interativamente as narrativas da etapa anterior pudesse produzir a necessidade de tratar os dados comparativamente, o que, não necessariamente levaria ao alcance dos objetivos da pesquisa, e sim, ao confronto. Ou seja, levaria a um caminho

desfavorável aos objetivos da pesquisa, contrário a triangulação dos dados conforme esperado.

De acordo com Javchelovitch e Bauer (2013, p. 97) a entrevista narrativa exige uma “compreensão preliminar do acontecimento principal, tanto para deixar evidentes as lacunas que a Entrevista Narrativa deve preencher quanto para se conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central, designado a provocar uma narração autossustentável”. Dessa forma, a formatação inicial da pesquisa indicava que as duas fases da investigação funcionassem como um diagrama de interação ativa entre os dados da pesquisa, sendo toda narrativa considerada como um elo da cadeia. Como a Entrevista Narrativa seria iniciada com uma questão¹⁰ geradora de narrativa única operando a partir de um enredo único essa perspectiva levou a duas considerações: 1) Para adotar a formatação de enredo único eu teria que negligenciar os diferentes aprendizados que obtive a partir da etapa anterior, o que levaria a um imenso conflito pessoal; e 2) Caso optasse pela elaboração de enredos diversos como solução para a consideração número 1, além de preparar um enredo personalizado baseando nas narrativas pessoais de Aquiles 1, 2, 3, 4 e 5 eu teria que lidar com o direcionamento das narrativas como um roteiro predefinido de preenchimento de lacunas muito pontuais, o que pareceu distanciar da essência da Entrevista Narrativa que se diferencia por suscitar um sistema fluido de narração autossustentável.

Como diria Dewey (2010), em epígrafe, desfrutar dessa “luta” e “conflito”, para desfazer de uma costura quase pronta, e que, por isso, deixa muitas marcas, só pode passar por um processo onde se possam alinhar novas experiências.

Com esse propósito e com as marcas dos desafios metodológicos postos à realização da segunda etapa da pesquisa, além do avanço experimentado ao longo das leituras, análises e compreensões a partir dos memoriais, avanço este conquistado a partir de um movimento de imersão profunda nas narrativas, reconheci o lugar das narrativas dentro do produto educativo da pesquisa. Esse reconhecimento busca acentuar a potencialidade, a centralidade, o protagonismo e a valorização do docente e suas narrativas na pesquisa.

¹⁰ A questão gerativa de narrativa foi elaborada pela pesquisadora com inspiração em um exemplo de questão gerativa de narrativa dado por Hermanns e citado por Flick (2009, p. 165): *Quero que você me conte a história de como você se tornou professor. A melhor maneira de você fazer isso é começar por sua formação, e então, passar a contar todas as coisas que te passaram até você se tornar professor Titular do magistério superior se dedicando ao ensino, a pesquisa, a extensão e principalmente às atividades administrativas e de gestão dentro da Unidade Acadêmica. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, incluindo também os detalhes que te marcaram na sua trajetória. Tudo que for importante para você me interessa.*

Mas como fazer esse reconhecimento se transformar em algo efetivo? Como garantir um espaço de fala? Como oportunizar um espaço em que as vozes da experiência docente sejam ouvidas e suas experiências sejam contadas com a propriedade – voz, palavra, letra, sentimentos e lições – de quem viveu?

O caminho que pareceu viável foi buscar o engajamento docente para compor um curta-metragem de intenção educativa denominado de: **Sua experiência, Conta!** Participei de um pedido/convite a Aquiles 1, 2, 3, 4, e 5 e aos docentes de uma unidade acadêmica da UFMG para tecer narrativas curtas, por meio de texto, vídeo ou áudio, como forma de se estabelecer um lugar de fala inspirado no caráter simbólico, reflexivo e de representação e valorização dos saberes e experiências desses sujeitos.

Como pedido/convite feito aos docentes colaboradores da primeira etapa da pesquisa gravei um vídeo de agradecimento pessoal pela generosidade com a qual esses docentes disponibilizaram o acesso aos seus memoriais. Expliquei as razões pelas quais tomamos a decisão de não realizar a segunda etapa da pesquisa e ressalttei que, embora essa etapa não fosse realizada eu, como pesquisadora, não desisti de ouvir as vozes da experiência docente, porque reconhecia nessas vozes uma importância singular. No desfecho do vídeo fiz o pedido para que cada docente gravasse um vídeo curto ou um áudio, ou desenvolvesse uma pequena narrativa escrita contando sua experiência como docente do magistério superior exercendo as atividades de gestão.

Estendi o convite aos demais docentes de uma unidade acadêmica, gravando um vídeo único explicando um pouco da minha trajetória no mestrado profissional e sobre a pesquisa desenvolvida. Do mesmo modo, me dirigindo a esses docentes, pedi que fizessem seus vídeos, áudios e/ou narrativas escritas, conforme lhe parecesse mais confortável. Essa ação, além de atingir mais docentes que tivessem a vontade e disponibilidade de colaborar com o produto da pesquisa, é uma forma de preservar o anonimato de Aquiles 1, 2, 3, 4 e 5.

A ideia central da gravação desses vídeos foi buscar o engajamento ressaltando que a experiência docente conta muito para mim e, por isso, eu contava com a participação de cada professor que recebesse esse convite. “Sua experiência conta muito! E, por isso, eu conto com você!”. Essa ação se desdobra em um importante espaço coletivo de compartilhamento e diálogo sobre a experiência de trabalho docente na perspectiva da gestão. Nesse processo recebi dois vídeos, três áudios e duas narrativas escritas de professores contando suas experiências na atividade de gestão de forma tão colaborativa e com riqueza de detalhes que o produto educativo que seria um curta-metragem se transformou em um documentário que pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://youtu.be/NPqWkvmW7Fg>.

Outra ação resultado dos processos reflexivos proporcionados pelos elos forjados entre o universo acadêmico e o desenvolvimento da atividade profissional na Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão, interligando educação e trabalho ao ensino, pesquisa e extensão, assentou a convicção de retorno institucional devido à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Dessa forma, como produto educativo da pesquisa, registrou-se também uma ação de extensão no Sistema de Informação da Extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais com vistas a construir um espaço de compartilhamento das histórias de vida intelectual, vivências e memórias dos professores a partir de um projeto intitulado Acervo Memória da FaFiCH (APÊNDICE C). São os fins em vista.

O tempo das semeaduras, o amanho do solo e a colheita são atos intencionais, unicamente possíveis a um ser que aprendeu a subordinar os elementos de uma experiência, dos quais tem percepção imediata aos valores que esses elementos insinuam e prenunciam. (DEWEY, 1979, p. 27)

7 FINS EM VISTA

Entre muitas formas de iniciar o desafio de consumação, não cessação, como diria Dewey (2010), da realização da pesquisa, decido iniciar pela cena mais marcante desse processo: se aprender a pesquisar é possível, creio que essa possibilidade esteja mais perto da experiência de pesquisa do que dos livros. Considerando o processo educativo de realizar uma pesquisa em que um dos pressupostos teórico-metodológicos é a experiência, aprender a pesquisar na experiência e com os livros ao meu lado, creio que seja infalível.

Como uma estudante, que se torna também pesquisadora, percebo o porquê da modesta tarefa de escrever o que muitas vezes buscava nas prateleiras de uma biblioteca e não encontrava. E se encontrava, por falta da experiência, não compreendia ter encontrado. Esse porquê traduz então o significado de poder aprender com os livros, mas sobretudo, com a experiência.

Posso dizer, nesse sentido, que ter uma experiência de pesquisa é, de fato, viver. É aprender continuamente, é reagir, interagir. E dessa forma, parafraseando Teixeira (1967), eu não estive em um momento me preparando para pesquisar e em outro momento pesquisando. Na relação com objeto da pesquisa, as narrativas, desde a primeira leitura, eu já estava pesquisando e não me preparando para pesquisar. Até mesmo antes disso, nos seminários, nas disciplinas realizadas e nos artigos e livros lidos reconheço o lugar sempre presente da pesquisa, incorporando novas aprendizagens ao que veio antes. Uma construção.

Olhando para o passado, o presente e o futuro, percebo o que fiz e o que recebi em troca em função de minhas ações. Desde a motivação para realização da pesquisa, à sua delimitação, até o estabelecimento dos objetivos e da metodologia, registro mentalmente essa feita e esse receber em troca em uma espiral infinita de aprendizagens, ações, reflexões e novas conexões em um sistema em que quanto mais sentidos e significados são impressos na ação, mais reflexões vão se tornando possíveis e mais aprendizagens vão sendo estabelecidas direcionando à novas conexões. Nesse processo, a atenção, a empatia, o respeito, o rigor teórico-metodológico, a criatividade e o pensamento reflexivo foram as vias de acesso ao compreender.

Com referência em Dewey (1979), assumir o termo fins em vista como capítulo final dessa dissertação representa um pouco da complexidade do que estive experienciando até aqui. Representa a capacidade de dirigir ações com um propósito intencional. Consciente. Representa a combinação do tentar e do sofrer ao estabelecer uma colaboração mútua entre as

narrativas e o eu pesquisadora. Representa estar mais próxima do meu propósito e representa também novas possibilidades que vislumbro adiante, no horizonte.

Dito isso, posso apostar em pelo menos duas conclusões imediatas: a primeira é sobre estar em relação. Isto é, *em + a, na* relação, que é a base para o compreender. A segunda conclusão é sobre estar no entremeio, nas entrelinhas, que significa, sobretudo, reconhecer-me como sujeito da pesquisa, parte ativa e passiva nas idas e vindas da investigação. Reconhecer-me como sujeito da pesquisa me fez reconhecer, do mesmo modo, cada sujeito à frente dos memoriais.

A construção do que pode ser chamado de resultados ou consumação da experiência de pesquisa ocorre, portanto, nas interações como sujeito inserida no mundo das narrativas e nas percepções do que aprendi com elas. Ocorre também nas continuidades que transformaram situação e agente (que ora pode ser a pesquisadora, ora podem ser as narrativas) em um processo em que ambas foram modificadas. Como bem explicitou Teixeira (1967, p. 14): “[...] o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas”.

Por vezes eu me perguntava inquieta: sou eu que estou subordinando as narrativas à minha percepção ou são elas que estão agindo sobre mim? O resultado dessas interações e continuidades destaca, com efeito, o que é ter uma experiência singular, a ponto de conseguir por meio dela, expandir o conhecimento e poder compartilhar um acúmulo intelectual maior do que aquele que estava disponível no início da pesquisa.

Tendo o verbo compreender como expressão que contém em si o sentido de perceber, inferir, entender e saber em uma composição onde as narrativas da experiência do trabalho docente são consideradas no plano do “possível” e do “provável”, mas também de modo “afirmativo e certo”, temos o que podemos chamar de interpretações ou inferências tal como sugere Breton (2020).

Nesse sentido, a dinâmica de interpretações e inferências, diante das narrativas de experiências extraídas dos memoriais permitiu estabelecer uma lógica de compreensão a partir dos objetivos específicos, que descortinam a vida acadêmica de forma geral e lugar que a gestão ocupa, passando pelos processos de formação para a docência no magistério superior até o exercício da profissão, apontando assim as tensões que atravessam o processo de trabalho docente e as estratégias utilizadas para exercer a profissão em todas as suas dimensões, concomitantemente.

Inicialmente, no índice de análise **Vida Acadêmica**, destacam-se como compreensões que sugerem tensões o modo como se configuram as relações de trabalho docente em um cotidiano em que a pressa, a urgência, a pressão e a aceleração no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão são presentes. Essa primeira compreensão é traduzida como intensificação do trabalho pela forma como se configura o exercício dessas atividades em dedicação exclusiva, mas também em referência às atividades outras exercidas que não estão formalmente descritas no escopo do trabalho docente na universidade, mas que fazem parte do complexo cotidiano de trabalho do mesmo. Destacam-se ainda tensões possíveis considerando a invisibilidade dessas atividades, a demanda de trabalho entendido como excedente e o pouco reconhecimento que se faz delas. Essas considerações já começam a apresentar as nuances de como a gestão é considerada no contexto de trabalho docente que, diante da intensificação do trabalho caracterizada pela incorporação vários ofícios, encontra recurso na preterição de algumas atividades em benefício de outras, notadamente a atividade de pesquisa, ensino e extensão.

O recurso de valoração de algumas atividades em detrimento de outras pode estar relacionado a uma forma de enfrentamento se percebido como tentativa de preservar o caráter do que é específico da profissão, mas como uma forma de desprofissionalização se a subsunção a essa dinâmica de trabalho for entendida como algo a que ninguém escapa. A implicação dessas condições parece estar em um lugar intermediário, campo de disputas, entre a profissionalização e a desprofissionalização.

Com essas indicações iniciais a atividade de gestão está tão à margem do delineamento de preterição que mal chega a ser citada. É por esse olhar dos sujeitos da pesquisa que se observam as tensões relacionadas a não incorporação da atividade de gestão ao cargo de professor do magistério superior. Esse olhar destaca pelo menos duas categorias de atividades próprias de pessoal docente: atividades fim e atividades não fim. Apenas essa categorização já explicita configurações de hierarquização e subordinação – divisão imposta pela organização do trabalho – causas que principiam a fragilização da categoria, além de tornar diminuto o seu poder coletivo em condições onde os docentes são postos, em análise prospectiva, a concorrer entre si.

Quando a atividade de gestão é colocada em evidência para análise, vários elementos das narrativas contribuem para compreender os tensionamentos que atravessam o processo de trabalho docente. Entre esses elementos está o próprio silêncio ou parca menção de experiências de trabalho em referência à atividade de coordenação, chefia, direção e

representação em órgãos colegiados na Universidade. Essa ausência percebida também representa o lugar da gestão na vida profissional dos docentes do magistério superior.

No índice de análise **Formação** reafirma-se a constituição de um viés funcionalista ao imperativo de qualificação profissional para a docência no magistério superior concernente à titulação de doutorado destacada também no índice **Vida Acadêmica**. É importante demonstrar essa conjunção porque muitas das inferências e compreensões se tornam possíveis porque partem de percepções que aparecem em diferentes momentos da carreira, em diferentes narrativas, mas que, se organizadas, vão revelando pequenas pistas que dão respaldo a algumas conclusões.

Dessa forma, o lugar intermediário da docência, entre o profissionalismo e a proletarização como destaca Enguita (1991), aparece com um contorno dado pela conjuntura que ressalta a importância da formação no nível de mestrado e de doutorado à docência no magistério superior, mas que entra em disputa com o campo da formação na licenciatura.

Esse cenário desvela um condicionamento da formação para a pesquisa em desfavor ao campo de formação de professores educadores, levando a contradições que se expressam na educação e no trabalho docente. A base para essa compreensão parte da evidência da desvalorização ou negação do meio pelo qual este profissional deveria ou poderia formar-se com o conhecimento dos fundamentos, métodos e técnicas para realizar a educação a partir da atividade de ensino.

Nesse sentido, o panorama geral faz refletir: se é desvalorizada a outorga do grau que confere, necessariamente, a capacidade ensinar – a licença –, o campo do aprender também sofre implicações diretas. Além disso, é preciso repisar o ponto em que há majoração da atividade de pesquisa desde o processo de formação o que projeta uma quebra no tripé que norteia a universidade: o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Interessante observar, nesse sentido, que a quebra no tripé não se dá exatamente pela desvalorização do ensino, mas pelo que se pode chamar de sobrevalorizar a pesquisa, que, não por acaso, tem sido subordinada ao interesse do mercado. Esse quadro complexo de encadeamentos serve para demonstrar o quão complexos são os processos onde se observa influências para o enfraquecimento do estatuto da docência e a crise na identidade docente em um contexto em que se compreende, paralelamente, o porquê da gestão estar em um lugar tão longe do centro: porque, antes disso, há disputas entre as atividades fim, de modo que a gestão é matéria que nem chega a ser alcançada, de tão mirrada.

Os efeitos da demarcação do lugar da pesquisa e do lugar do ensino sentidos na **Formação** são ainda mais proeminentes quando o foco pelo qual direcionamos o olhar é a

atuação docente no âmbito da **Pesquisa**. Dessa forma, a tendência de identificação com a pesquisa nos processos formativos na pós-graduação *stricto sensu* se inscreve também, mas de uma forma muito mais acentuada, no processo de trabalho docente. Essa dinâmica enfatiza a condição de alta produtividade acadêmica e a dependência de agências de fomento.

A relação de condição e dependência submete a prática docente a um controle e uma regulação externa que comprometem a autonomia profissional e os processos educativos na medida em que interfere no curso dessas atividades, especialmente se os interesses estiverem voltados para o capital, conforme apontam Sguissardi e Silva Júnior (2020). Se se considerar nessa equação a sobrecarga de trabalho e a pressão por produtividade de forma sistemática, com mecanismos de avaliação que tendem à dominação, a limitação das liberdades de decisão sobre o produto do trabalho se torna real.

Seguindo a mesma lógica já destacada anteriormente, de ruptura na estrutura que funda a universidade, a supervalorização da pesquisa em condições de precarização das condições de trabalho e a conseqüente perda da propriedade do que é próprio da profissão e seus propósitos sociais, trás repercussões diversas como a proletarização técnica e ideológica.

Essa estrutura determinada de relações permite entrever tensionamentos que tem origem na formação e são projetados na prática profissional docente, como quando este é levado à concentração de esforços pessoais na busca pelo espaço de pesquisa (espaço de sobrevivência). Ao conquistar esse espaço social e ocupacional passam a considerar as demais atividades inerentes à docência no magistério superior como atividades hierarquicamente inferiores como indica Cotta (2018): “dormem os docentes e acordam os pesquisadores?”. Se considerarmos esse fio juntamente com as anotações de Pimenta e Anastasiou (2010), de que a construção da identidade tem lastro na própria formação, podemos compreender um pouco mais claramente o movimento que leva a gestão para o lugar do esquecimento.

No índice de análise **Gestão** as próprias expressões extraídas das narrativas dão a dimensão das tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior: “*quota de erros*”, “*grande desafio*”, “*complexidade*”, “*drástica*”, “*apreensão*”, “*desvio de função*”, “*me assombrava*”, “*tensões cotidianas*”, “*frustrações*”, “*confrontado*”, “*escassos recursos*”, “*temores*”, “*exigências*”.

Tomando como referência que a eleição é o pressuposto para ocupação de cargos de gestão na UFMG e confrontando essa determinação com a forma em que se estabelecem as candidaturas, por meio da indicação e do convite e não pela decisão deliberada de cada docente, temos uma configuração que aponta para a ausência de pôr teleológico impossibilitando, como diria Lukács (2012b), qualquer tipo de trabalho por falta de

mobilização do interesse, da vontade e, conseqüentemente, intencionalidade na ação. Nessa conjuntura a proletarização não ocorre pela perda da autonomia sobre os meios de produção, o objetivo do trabalho e a organização da atividade conforme aponta Enguita (1991), mas sim porque esses elementos são deixados ao acaso, a serviço do capital.

Dessa forma, impelidos à candidatura e eleitos por seus pares são confrontados entre a necessidade e a liberdade. Já divididos entre a dedicação à pesquisa, ao ensino e à extensão são levados a se subdividir e, portanto, precarizar o próprio trabalho. Essa relação social estabelecida representa, portanto, a inserção do modo de produção capitalista no processo de trabalho docente quando se considera o fator divisão social do trabalho. É importante ressaltar que essa conclusão se estabelece no indicativo de que o docente que ainda está no processo de busca e consolidação da carreira como pesquisador, ou seja, o ingressante carrega a responsabilidade de exercer as atividades de gestão.

Essa estrutura registra conflitos que tensionam ainda mais o processo de trabalho docente nas atividades de gestão concomitantemente as de ensino, pesquisa e extensão porque parece haver a falta de razoável equilíbrio na política e no desenvolvimento da carreira que possibilite a valorização de Ser docente do magistério superior na totalidade que compõe o cargo, com a realização profissional e reconhecimento social que merece. Assim, o maior tensionamento observado na perspectiva da atividade de gestão parece ter raízes profundas na falta de equilíbrio entre essa e aquelas atividades, sendo um desafio complexo ser professor-pesquisador e gestor no grau de exigência que isso implica.

Se seriam as atividades de gestão o calcanhar de Aquiles do docente do magistério superior, só poderemos estar mais próximos de saber se fizemos mais perguntas e obtivermos mais respostas. Por enquanto poderíamos dizer que é uma pedra no caminho ou, pelo menos, uma pedrinha do sapato. É o que a abordagem, o dimensionamento e a perspectiva da pesquisa e, principalmente, as vozes da experiência docente nos permite dizer. Avançamos! E muito!

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, [2008?].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paula Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de.(org.) **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 55-82.
- BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053147185>>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, [...]. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 30 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 out. 2019.
- BRASIL. **Lei 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, [...] Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, [...] Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CALCANHAR DE AQUILES. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/calcanhar-de-aquiles/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COTTA, Maria Amélia de Castro. Dormem os docentes e acordam os pesquisadores?. In: Silva, Diva (org.). **A docência do ensino superior em discussão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 77-99.

CUNHA, Daisy Moreira.; SCHWARTZ, Yves. A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade. **Trabalho & Educação**, v. 15, n. 1, p. 87-90, 7 mai. 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação: breve tratado de philosophia de educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá e Cavalcanti Schuback. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP : EDUSF, 2011.

JÁEN, Jiménez Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Revista Teoria e Educação**. Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 74-89, jan. 1991. JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KLEIMAN, Ângela. Objetivos e expectativas de leitura. In: **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 29-44.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. p. 1-18, 1978. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. Paulo: Boitempo, 2012a.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. Paulo: Boitempo, 2012b.

LOMBARDI, José Claudinei. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <<http://www.editoranavegando.com/livro-livia>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, ago. 2010, p. 20–42.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 21 jun. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 1996.

Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/at_download/file>. Acesso em: 29 out. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEYER, Victor Jr.; MURPHY, J. Patrick. Dinossauros, Gazelas e Tigres. Novas Abordagens da Administração Universitária. In: MEYER, Victor Jr.; MURPHY, J. Patrick. (Org.). **Novo Contexto e as Habilidades do Administrador Universitário**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003.

MEZAN, Renato. Subjetividades contemporâneas. In: MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 982, de 3 de outubro de 2013**.

Estabelece as diretrizes gerais para fins de promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior e classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 194, p. 12-13. , 01 fev. 2013. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/10/2013&jornal=1&pagina=12&totalArquivos=144>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1995.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13. Disponível em: <

<<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: Injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-131.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTATASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 779-800, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/13.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento Organizacional**. Tradução de Reynaldo Cavalheiro Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei(org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 31-45.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27515491002>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-trabalho-intensificado>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-novas-faces>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian University**. A busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017.

SHIROMA, E. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. v. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Experiência e Natureza. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho Universitário. **Resolução complementar N° 04/2014, de 09 de setembro de 2014**. Dispõe sobre as progressões e promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Boletim Informativo da UFMG, n° 1878, Ano 41. 29 set. 2014. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1878/e1.shtml>>. Acesso em: 24 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional 2018-2023**. Belo Horizonte, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

VEIGA NETO, A. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios**. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1crOYOSo7QJ:https://docplayer.com.br/18167750-Curriculo-um-desvio-a-direita-ou-delirios-avaliatorios.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso 12 jul 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “**Vozes da experiência docente: uma análise da gestão a partir dos memoriais de promoção à Professor Titular**”. O estudo busca compreender as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior considerando a especificidade do exercício das atividades de gestão. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Inajara de Salles Viana Neves e realizada pela aluna Franciane Ester de Souza do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Sua participação na pesquisa consiste em disponibilizar ou dar autorização para o acesso ao seu Memorial de Promoção à Professor Titular na primeira etapa da pesquisa e conceder uma entrevista narrativa na segunda etapa. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. A sua participação é absolutamente confidencial e ninguém terá acesso as suas informações e opiniões pessoais. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade. Você também poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Esta pesquisa não conta com financiamento externo e você não terá nenhuma despesa ao participar da mesma. Além disso, poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar apresentar nenhuma justificativa.

Os riscos à saúde física dos participantes são mínimos, porém os participantes deverão estar cientes de que o objeto da pesquisa serão as suas próprias narrativas tanto no Memorial quanto na Entrevista Narrativa. Essas narrativas podem representar a intimidade e a individualidade dos sujeitos da pesquisa, além de sua própria memória. Pode haver constrangimentos no decorrer das Entrevistas Narrativas ao recordar algum fato ou vivência e ao refletir sobre a própria atuação como docente. Também haverá o dispêndio de tempo para realização das Entrevistas, o que pode levar a um leve cansaço. Os riscos de causar desconfortos nessa pesquisa são avaliados como mínimos já que os dados recolhidos serão cuidadosamente estudados e tratados. Além disso, as entrevistas serão preparadas previamente pensando em estratégias para garantir a livre expressão e que o participante sinta-se à vontade.

Ao participar dessa pesquisa você estará contribuindo para o campo de discussão sobre o exercício das atividades de gestão concomitantemente as demais atividades do cargo de docente do magistério superior, reconhecendo as tensões enfrentadas cotidianamente no trabalho.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida, conforme os contatos abaixo:

Prof.^a Dr.^a Inajara de Salles Viana Neves (pesquisadora responsável) telefone nº (31) 99146-9660 ou e-mail inasalles2@gmail.com.

Franciane Ester de Souza (Pesquisadora Corresponsável) telefone nº (31) 99425-2137 ou e-mail francianeestersouza@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone nº (31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____ (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Inajara de Salles Viana Neves.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) participante

Eu, Franciane Ester de Souza, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – QUADRO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS POR ÍNDICE E UNIDADE DE REGISTRO

Vida Acadêmica	
Sob o signo da urgência	<p>No trajeto, um funcionário me cumprimenta: “Oi professora, na correria de sempre?” Sinalizo com um “pois é”, enquanto ouço meus pés ligeirinhos pelo corredor tlac tlac tlac...Reflijo por um brevíssimo instante sobre a vida corrida na academia. Quanta pressa! Qual a urgência? Fast science? Produtivismo? Penso nas “demandas e dinâmicas da extensão”. Logo sou interrompida pela chegada ao meu destino.</p> <p>Encontro a turma do ***** que me aguarda para mais uma reunião de quinta-feira à tarde. Assim tem sido há pelo menos 15 anos. Todas as quintas à tarde, reunião com a equipe do Grupo de Estudos em ***** (*****-UFMG). Mas antes de falar sobre esse núcleo de pesquisa que tem sido parte da minha vida desde que o criei na UFMG, em 2001, preciso falar um pouquinho mais sobre o tempo. Da aceleração e da pressão que, enquanto aspectos associados, configuram a vida acadêmica de quem faz pesquisa, ensino e extensão com dedicação exclusiva e se compromete com a produção de um conhecimento entrelaçado às práticas sociais que almejam, de alguma forma, produzir mudanças nesta sociedade desigual, que é a brasileira. O tempo é curto. E, principalmente na luta dos atingidos por grandes projetos “de desenvolvimento”, eu aprendi, o tempo é crucial, pois o timing das ações pode até mesmo, sem risco de exagero, salvar vidas.</p>
Intensificação do trabalho	<p>Assim é que o tempo permite, e não permite. É preciso atender àquela aluna, terminar o artigo, preparar a aula e a apresentação do evento, mas falta fazer o campo, finalizar o relatório, responder para a liderança, comparecer àquela audiência pública, rever a nota pública (técnica e política, tudo junto e misturado) sobre aquele caso: Irapé, Murta, Mata do Planalto, Bairro Camargos, Conceição do Mato Dentro, Mariana... E fazer o memorial para pleitear a promoção à classe de professor titular. Quais as datas? Perco um prazo. Qual o próximo? E, no meio do caminho, teve o desastre. Evento que irrompe e, de súbito, intercepta a rotina entre tantas “violências que nos convocam”.</p> <p>Uma das mais perenes funções que tenho executado na área de gestão – e que, curiosamente, muitas vezes não é vista como tal – é a editoria de revistas científicas. Tenho trabalhado nesse ofício há quase 20 anos.</p>
Trabalho e Educação	<p>Logo que cheguei à UFMG, o tema do licenciamento ambiental de hidrelétricas surgiu como questão que me “afetava” particularmente. Uma cachoeira e linda mata ciliar estavam ameaçadas por um projeto de barragem na minha terra natal. [...] Foi pela experiência forjada na busca de informações sobre o licenciamento da Pequena Central Hidrelétrica (PCH) Aiuruoca que o tema entrou para a agenda acadêmica de forma sistemática.</p> <p>Na extensão, me expus a batalhas e lutei ao lado dos atingidos. Muito me honra algumas conquistas compartilhadas: as barragens de Aiuruoca e Murta ainda não se concretizaram, o que significa que um pedaço da Mata Atlântica continua preservado no rio Aiuruoca, Sul de Minas, e as comunidades do Jequitinhonha, no noroeste do estado, ameaçadas pela UHE Murta, ainda mantém seus espaços de viver.</p>
Necessidade e Liberdade	<p>Por um instante, lembro com saudades dos tempos de doutoramento em Essex, na Inglaterra. Um tempo só para estudar, exclusivo para leituras e escritas.</p> <p>Lamento até hoje o fato de a tese não ter sido publicada em português, na forma de livro. Isso ocorreu em função do início das atividades docentes na UFMG, em 1999, que acabaram por me envolver em um emaranhado de conflitos ambientais em Minas Gerais, fato que alterou o curso das pesquisas subsequentes e marcou minha trajetória acadêmica e profissional a partir dos anos 2000.</p> <p>[...] no plano profissional o ano de 2008, em que transitei para a condição de professor associado, também me colheu num limbo quanto à agenda pessoal de trabalho. Depois de um triênio (2004-2006) dedicado à agenda teórica aberta por Putnam das relações entre capital social e confiança interpessoal, naquele momento eu vivia uma pausa forçada no status de pesquisador junto ao CNPq para exercer a função de tutor no programa PET do curso de Ciências Sociais da UFMG enquanto procurava contribuir com alguns dos últimos frutos da cooperação inter-institucional materializada no Social Hubble quase uma década antes.</p>

<p>(Des) profissionalização</p>	<p>Chegado o momento de finalizar, me dou conta de que muitas coisas ficaram “esquecidas”: participações em bancas de concurso para professor em outras universidades, atuação como parecerista junto a agências de fomento e periódicos, aulas inaugurais em cursos de graduação e pós-graduação, orientações de pós-doutoramento, prefácios de livros, atividades administrativas atuais, orientações que tive a alegria de concretizar, entre outras honrarias possivelmente registradas no meu Curriculum Lattes.</p> <p>Confesso que jamais havia pensado em migrar para a área de Administração, embora soubesse que o campo de pesquisa no qual trabalhava e minhas qualificações em métodos quantitativos me deixavam mais próximo daquela área do que a grande maioria dos cientistas sociais. Devo reconhecer, contudo, que decidi me candidatar ao referido concurso fundamentalmente porque não tinha muita esperança de que, em um curto prazo, surgisse uma oportunidade interessante em algum bom departamento da área de Ciências Sociais em uma grande universidade brasileira. Principalmente, porque os concursos nas IFES estavam praticamente suspensos, as oportunidades, naquele momento, eram muito raras.</p> <p>A vaga do concurso no DCA/CCSA/UFPE era na área de Recursos Humanos e exigia que o candidato tivesse o título de doutor em Administração, Psicologia ou Sociologia. Pude fazer uso do meu conhecimento prévio, tanto das teorias econômicas e sociológicas a respeito de salário, quanto dos métodos quantitativos utilizados para a análise referente a salários. É verdade que a abordagem que apresentei se desvia sensivelmente do enfoque que se dá a questões relacionadas a salário na Administração. Porém, minhas exposições foram consistentes o suficiente para que fosse aprovado.</p>
<p>Contrapartida</p>	<p>Viajei por todos os cantos dos Estados Unidos. Comprei um carro usado e me senti um típico estadunidense ao dormir em motéis de beira de estrada e passar por lanchonetes drive through. Ao estilo dos road movies, fui de norte a sul e de leste a oeste. Saindo do Nordeste, onde eu morava, segui na direção norte, para Detroit e Chicago, visitei a cosmopolita e progressista Nova York e toda a costa leste, até a Florida, passando pelas belíssimas Carolinas do Norte e do Sul. Andei também pelos conservadores estados do Arkansas e do Texas. De uma costa a outra, rumei para a Califórnia seguindo o caminho da Rota 66. Parei na estrada para colocar uma flor no cabelo. If you're going to San Francisco. Be sure to wear some flowers in your hair. If you're going to San Francisco. You're gonna meet some gentle people there... E encontrei mesmo muita gente bacana, tanto nos caminhos quanto nas chegadas. Foi nos Estados Unidos que convivi, pela primeira vez, com judeus e muçulmanos, com europeus de países pouco falados como Islândia e Romênia, com africanos do Norte e do Sul, com muitos asiáticos, principalmente chineses, coreanos, japoneses, russos e indianos. A maior parte dessas viagens fizemos juntos eu e meu companheiro Sidnei, que ficou seis meses comigo nos Estados Unidos, para completar a sorte dessa experiência.</p> <p>Daquele momento em diante, deliberadamente evitei assumir novos compromissos duradouros, como encargos administrativos na UFMG ou representação em nossas associações, em virtude da perspectiva de uma temporada fora do Brasil, que se abriu com a decisão de minha esposa de iniciar um doutorado em Demografia na UFMG. Desde o início de minha carreira, a única experiência profissional no exterior havia sido o verão de 2002 na Universidade de Michigan, em seus programas de treinamento metodológico. Com minha esposa no doutorado, porém, abria-se a perspectiva de um pós-doc para mim, concomitante a um possível sanduíche dela. Logramos sair, afinal, no ano letivo boreal de 2014/2015, com bolsas da Capes para a University of Pennsylvania, em Filadélfia.</p>
<p>Formação</p>	
<p>Gênese</p>	<p>Uma pequena digressão pela história pessoal talvez possa ajudar a compreender o interesse pelas relações entre “os locais” e “os de fora” e, quem sabe, pela antropologia. Filha de pais libaneses, minha inserção na pequena Aiuruoca foi sempre marcada por um certo deslizamento (BHABHA, 2001), um trânsito entre o ser, a um só tempo, do lugar e estrangeira. Os deslocamentos simbólicos encontravam correspondência nos deslocamentos físicos, como na minha mudança para a capital mineira ainda aos treze anos de idade.</p>

Gênese	<p>Minha iniciação acadêmica ocorreu na década de 1980, como aluna do curso de graduação em Ciências Sociais da UFMG. É desta época também o meu interesse pelo tema da Ecologia Política e dos então chamados “movimentos sociais alternativos”. Eu tinha apenas seis anos de idade quando maio de 1968 veio ensejar desejos e promover utopias na vida de muitos jovens e pensadores do mundo ocidental.</p>
	<p>Não há dúvida de que, no meu caso, tais condições ajudaram a despertar meu interesse pelas questões sociais e políticas, contribuindo para a minha escolha do curso de Ciências Sociais.</p>
	<p>Ao iniciar o curso de filosofia, meus interesses voltaram-se, naturalmente, para todas as disciplinas e atividades vinculadas à estética e filosofia da arte, bem como à questão da subjetividade, levando em conta a atmosfera de desajuste que a atividade artística sempre gerava. Em função disso, minha primeira pesquisa, de iniciação científica, focalizou o conceito de ironia romântica em Friedrich Schlegel, tendo sido bastante significativa para mim ao apontar para a ideia de um devir reflexionante infinito da poesia, concepção bastante próxima de minha experiência com a pintura.</p>
	<p>O filme continua, e adianto que não tem um final feliz típico de obras hollywoodianas. Mas para mim, passou uma mensagem que definiria meu destino profissional – a de que havia uma saída para aquela vida sofrida do rapaz, uma solução pela via da palavra, pelo acolhimento, pela psicologia. Quando saí do cinema, estava atordoado. No outro dia voltei e vi a película de novo. A cena da terapia me tocou mais uma vez. Chorei. Estava decidido, eu seria psicólogo. No mesmo dia, fiz minha inscrição no vestibular para o curso de Psicologia da UFMG. Passei.</p>
	<p>Fosse como fosse, o resultado era que quase todos os dias eu me sentava ao lado de algum colega para auxiliar nas lições. E gostava! Melhor, era o que eu mais gostava na escola. Eu me sentia um verdadeiro mestre. E foi assim, ajudando colegas em sala, que me decidi: seria professor. Uma decisão imatura de um menino de menos de 10 anos que, curiosa e preditivamente, se concretizou. Muita coisa aconteceria, no entanto, antes desse vaticínio.</p>
(Des) profissionalização	<p>A vida na cidade grande me trouxe a oportunidade, aos dezessete anos, de realizar um intercâmbio estudantil nos Estados Unidos, onde vivi a primeira experiência de ser “terceiro mundista” em um país do hemisfério norte. Foi lá que eu conheci, ainda cursando a High School, uma disciplina chamada antropologia. Ao retornar para o Brasil, estava claro que eu deveria enfrentar o desafio da escolha pelas Ciências Sociais. Digo enfrentamento e desafio em função das expectativas familiares, que insistiam em me direcionar para o campo das engenharias. Afinal, eu deveria ter uma profissão digna do investimento familiar realizado e das possibilidades de um futuro auto-sustentado. Foi contrariando o entendimento da família que eu cursei a graduação em Ciências Sociais na UFMG. Mas foi também pelo incentivo dela que eu pude seguir adiante, na pós-graduação na Unicamp e, posteriormente, em Essex, no Reino Unido.</p>
	<p>No final da década de 1980 não era exigida a formação em mestrado ou doutorado para ser professor universitário. Mas havia sinais de que o cenário iria mudar. Já sopravam os ventos ruidosos do produtivismo na academia. E eu queria estar preparado.</p>
	<p>A situação da licenciatura em Psicologia na UFMG não era (e ainda não é) uma coisa bem resolvida. Naquela época, o título de licenciado já estava previsto na Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação e regulamenta a profissão de psicólogo. A determinação é explícita logo em seu primeiro artigo: “a formação em psicologia far-se-á nas Faculdade de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo”. Curiosamente, no entanto, a licenciatura em Psicologia da UFMG era oferecida integralmente na Faculdade de Educação, e não na de Filosofia, como prevê a lei. Justamente em função de minha atuação na licenciatura, por seis anos fui o representante da Faculdade de Educação no Colegiado do Curso de Psicologia da FaFiCH. Ao longo desse tempo foram realizados vários debates, nas duas faculdades, sobre a continuidade ou não da oferta da licenciatura em Psicologia na UFMG. No final do ano de 2013, foi proposta sua extinção.</p>
	<p>Bem mais tarde fui descobrir que exatamente naquele período, anos 1970, vivíamos o final dos tempos áureos da educação pública no país, e que, a partir de então, tinha início sua decadência. Infelizmente. No meu tempo, a qualidade do ensino público era tão boa que passei de primeira no vestibular para Psicologia, um dos cursos mais concorridos, sem necessidade de cursinhos pré-vestibulares.</p>

(Des) profissionalização	Assumi a disciplina Prática de Ensino de Psicologia da Faculdade de Educação. Fui muito bem recebido na escola. Durante quase 15 anos atuei como o único responsável pela matéria, que tinha como principal objetivo preparar os licenciandos em Psicologia para a prática docente, especialmente em cursos técnicos como o de auxiliar de enfermagem, por exemplo.
	Ressalva-se que dar oportunidade para que alunos de graduação possam conhecer as habilitações de bacharelado e licenciatura antes de realizar sua escolha é uma estratégia interessante, mas inexecutável em alguns cursos para os quais o bacharelado constitui pré-requisito legal para a obtenção do grau de licenciado. É o caso da Psicologia e da Enfermagem.
	Como leigo (já que não sou mais economista), não tenho pretensão de competência para diagnóstico autônomo, na ponta do lápis.
Docência	Em 1992, eu ingressei no curso de doutorado em Ciências Sociais da UNICAMP, na concorrida Área de Cultura e Política. Aliava o cumprimento dos créditos à docência iniciada, desde o final do mestrado, em uma faculdade particular do interior de São Paulo – o Instituto Salesiano Dom Bosco, em Americana -, onde eu ministrava aulas básicas de antropologia e sociologia para os cursos de pedagogia e administração de empresas. Essa experiência docente ajudou a forjar os fundamentos da prática de ensino, que mais tarde eu viria a desenvolver enquanto docente na UFMG.
	Enfim, foram anos de intensos experimentos e aprendizados. Então, que os agradecimentos venham afinal, como palavras definitivas a serem preservadas. Sou grata aos alunos que me fizeram professora ao longo de todos esses anos de UFMG.
	Um último aspecto de minha graduação que merece referência diz respeito à formação em licenciatura. O curso de Ciências Sociais da UFPE oferecia – e continua oferecendo – a opção do estudante obter os títulos tanto de Bacharel quanto de Licenciado, ou ambos. Busquei inicialmente obter os dois títulos, indo cursar disciplinas de licenciatura no Centro de Educação (CE) da UFPE. O fato de estar matriculado em disciplinas de licenciatura me deu o direito a uma autorização da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para lecionar no ensino fundamental e médio. Desta forma, antes de concluir minha graduação, tive a oportunidade de lecionar tanto no ensino fundamental quanto no nível médio (tal experiência será mais bem descrita no capítulo sobre ensino). Todavia, não concluí minha formação em licenciatura, dado que atrasaria minha formatura de graduação e, também, porque já havia percebido que meu interesse era a docência em nível superior – que não requer a licenciatura – o que indicava o ingresso no mestrado como uma opção infinitamente mais interessante do que a conclusão da licenciatura.
	Os anos no Colégio Municipal foram maravilhosos. [...] As aulas de história do professor José Raimundo me fascinavam e as tenho como um dos meus principais modelos pedagógicos.
	Ao terminar a graduação, em 1989, eu automaticamente perderia a bolsa da FUMP. Seria um desastre. Solicitei continuidade de estudos para cursar a licenciatura em Psicologia na Faculdade de Educação (FaE). Como comentei há pouco, um convite inesperado alterou minha rotina naquele período e modificou alguns planos futuros, na mesma medida em que ajudou também a selar minha escolha profissional. Fui chamado para dar aula de psicologia experimental, como professor substituto, no curso de Psicologia recém-criado na UNIVALE (Universidade Vale do Rio Doce), em Governador Valadares. O convite, do coordenador Walter Barreto, era para uma substituição de apenas três meses. Fiquei por quase 12 anos. Era perfeito: eu levava questões práticas do cotidiano docente da UNIVALE para as discussões em sala de aula na licenciatura. Foi uma oportunidade ímpar de me formar como professor a partir da prática docente. Cumpria-se a profecia de criança.
Vocação	Minha vocação para a Sociologia foi bastante precoce. Quando ingressei no ensino médio – que naquela época era denominado de segundo grau – aos catorze anos de idade, já havia decidido que iria prestar vestibular, três anos mais tarde, para o curso de Ciências Sociais.
	Devo reconhecer que o perfil da escola em que estudei desde o pré-escolar até o término do ensino médio, aliado a uma razoável militância política, colaborou para despertar minha vocação para as Ciências Sociais.

Vocação	<p>Mas aquele desejo antigo de ser professor não desapareceu. Ao contrário, foi se consolidando durante os cinco anos de graduação. Como em outros momentos da vida escolar, no curso superior eu também era abordado com frequência por colegas para explicar algum aspecto da matéria antes das provas. E independente do conteúdo ser estatística, humanismo, psicanálise ou anatomia, eu ajudava com satisfação. Principalmente se o assunto fosse análise do comportamento. Foi nesse período, vivendo novamente um clima de colaboração com os colegas, que resolvi: terminaria a graduação e me mudaria para São Paulo ou Rio de Janeiro para fazer mestrado, doutorado e me tornar professor universitário. Era essa minha vocação.</p>
Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão	
Indissociabilidade	<p>Na perspectiva aqui apresentada, os projetos de pesquisa/extensão, assim como as matérias criadas e lecionadas, representam um esforço empreendido para se forjar uma maior transversalidade entre saberes acadêmicos e não acadêmicos dispersos pela sociedade, assim como gerar caminhos para a democratização, não apenas da universidade pública, mas também do acesso à natureza e ao meio ambiente, rumo a futuros de justiça ambiental e do bem viver.</p> <p>A partir de 2010, com o funcionamento dos novos cursos de graduação - Antropologia e Ciências Socioambientais – seguidos pela criação do Departamento de Antropologia e Arqueologia, assim como por inserções acadêmicas em plano mais abrangente, uma nova fase docente se inicia. Antes, porém, cabe considerar de forma especial, ainda nesta primeira fase, as atividades de pesquisa e extensão, sobretudo a criação do Grupo de Estudos em ***** (*****UFMG), e a produção de conhecimento sobre participação social nos processos de licenciamento ambiental, política energética e as consequências sociais das barragens hidrelétricas.</p> <p>Na medida em que eu percorria os “corredores” institucionais e interagia com técnicos e gestores do meio ambiente, um universo instigante, ao mesmo tempo analítico e político, se descortinava para mim. As descobertas e experiências eram compartilhadas em sala de aula com os alunos, por meio das disciplinas sobre meio ambiente que eu ministrava nesse período. A forma apaixonada com que eu expunha as vivências no processo de licenciamento ambiental dialogava com os textos debatidos com os alunos em sala de aula. Os estudantes tornavam-se cada vez mais interessados naquela estranha “novela do licenciamento ambiental da PCH Aiuruoca”. Alguns se voluntariaram para ler os Estudos de Impacto Ambiental (EIA) do empreendimento, e para participarem das audiências públicas do Conselho de Política Ambiental (COPAM), quando o caso era por ele pautado. Desta forma, íamos desvendando juntos os mistérios da linguagem hermética, pretensamente tecnicista do EIA-RIMA, e sua estratégia desqualificadora dos impactos, o modus operandi do Estado, o papel dos agentes ambientais, o campo de atuação das entidades ambientalistas, os espaços deliberativos pensados como participativos, entre outros. Nascia, assim, um embrião do ***** - Grupo de Estudos em ***** - ***** – com registro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq a partir de 2001.</p> <p>De pé, na sua sala, Seu Prudêncio nos inspecionava e falava com dificuldades. De repente, em meio à tensão do momento, ele se dirige a mim e, em explícita súplica, convoca a ajudar sua comunidade frente à ameaça do projeto de barragem hidrelétrica. Tempos mais tarde, após alguma familiaridade com o Jequitinhonha, eu pude refletir sobre quão difícil deve ter sido aquele momento para o ancião, patriarca de uma família numerosa, diante de uma jovem e estranha mulher. De volta à sala do Seu Prudêncio, eu observava os alunos – Raquel, Marcão, Ângela, Ádria, Jane, Wendel, Felipe, Luciana e Fabiane - alguns apenas um pouco mais jovens do que eu, olhos arregalados e emocionados. Por um instante me interroguei seriamente sobre o sentido da visita e das expectativas por ela geradas. Então, retornando ao meu interlocutor, eu finalmente pronunciei as seguintes palavras: Seu Prudêncio, o senhor entende que eu sou uma professora e que esses são os meus alunos? O senhor compreende que eu não sou do governo ou da empresa? Que eu não tenho o poder de decisão sobre essa barragem? Eu sou apenas uma professora. Ao que Seu Prudêncio retrucou: Eu sei. Mas a senhora tem um conhecimento que eu não tenho. A senhora pode nos ajudar. Confronto e convocação, fato é que ele tinha razão. Nós tínhamos um conhecimento que ele não tinha, mas ele, por sua vez juntamente com os demais moradores atingidos, tinham o conhecimento que nós não tínhamos sobre aquele lugar, o que seria essencial para o embate que se travaria sobre aquele projeto.</p>

Indissociabilidade	<p>O compromisso foi selado a partir desse encontro. Fomos sendo convocados, implicados e capturados. Acima de tudo, fomos conquistados pela utopia do querer viver no lugar, pela perseverança dos moradores na defesa da autonomia, quer dizer, a defesa do poder de definição sobre os sentidos da permanência e/ou da mudança, enfim, sobre os destinos da própria vida. Fomos tomados de empatia pelo movimento de resistência às formas impositivas e violentas da mudança, pela rejeição a esse lugar de objeto a ser deslocado compulsoriamente, pela indignação diante da violência do Estado consorciado às empresas barrageiras. Foi assim que, na construção da valorização do conhecimento local, adicionamos o nosso conhecimento e, no aprendizado e na colaboração mútua que se instituiu, passamos juntos pela audiência pública e os seus desdobramentos.</p> <p>As experiências de pesquisa e extensão do *****, assim como a dos demais pesquisadores que participaram da proposta, permitiu avaliar a existência de uma demanda da sociedade por profissionais com habilidades socioambientais.</p> <p>É importante ressaltar que todo esse processo de pesquisa foi entrelaçado a uma intensa agenda extensionista, que implicou um profundo engajamento com o universo dos atingidos pela mineração.</p>
Identidade	<p>Neste memorial, busquei enfatizar os tempos de forja e de gesta que marcaram meus quase dezoito (18) anos na UFMG. Segundo o Dicionário Aurélio, “forja” significa oficina de ferreiro, mas também trabalho, preparação, imaginação. Estar na forja é estar em preparação. Foram anos de labuta, de um artesanato intelectual intenso. E foram anos de “gesta”, principalmente. Esta palavra, ao mesmo tempo em que remete às narrativas épicas de acontecimentos ou façanhas históricas, contempla igualmente o significado de “dar origem a”, ou seja, fazer brotar e crescer dentro de si, criar. Neste sentido, penso que me criei professora, orientadora, pesquisadora, assessora, companheira de lutas, escritora, colega, intelectual e militante, enfim, pelas incontáveis vivências experienciadas ao longo dos anos na UFMG. As experiências acumuladas me revelaram que a conexão da extensão com a pesquisa apresenta enormes potencialidades no que se refere à articulação da produção do conhecimento com a transformação social.</p> <p>Depois de muito refletir, resolvi organizar o texto a partir de dois eixos principais. O primeiro é o pessoal [...] O segundo eixo é o acadêmico, onde o sujeito ***** vai dando lugar ao professor ***** *****. Ou apenas ***** , para muitos na universidade. O ***** ***** professor é também psicólogo, pesquisador, especialista, mestre, doutor, autor, avaliador, servidor público, editor de periódicos, bolsista de agências de fomento.</p> <p>Como bacharel em Economia, pós-graduado em Ciência Política, que se tornou professor de cursos de Ciências Sociais e de Gestão Pública e, mais tardiamente, dirigente de uma Faculdade ** ***** * ***** ***** , minha identidade profissional pessoal derivou para uma autopercepção cada vez menos especializada: sinto-me, cada vez mais, um cientista social e, como professor, um servidor público.</p>
Pesquisa	
Identidade	<p>Sou grata aos amigos do Jequitinhonha, atingidos pela barragem de Murta, que abriram suas casas e suas vidas, compartilharam sonhos e lutas e me forjaram pesquisadora, assessora e guerreira.</p> <p>Com Patricia e Teca tive a alegria de escrever um dos capítulos do livro ***** ** ***** ** **, e por elas fui identificada como “uma pesquisadora com sangue nas veias”.</p> <p>Quando já me inclinava fortemente para escolher a área de Sociologia, fui convidado pelo Prof. Heraldo Souto Maior para concorrer a uma bolsa de iniciação científica junto à PROPESQI da UFPE, para trabalhar em um de seus projetos de pesquisa, neste caso sobre a reorganização social de populações urbanas que haviam sido removidas de favelas da RMR para conjuntos habitacionais construídos pela Companhia de Habitação (COHAB) do Governo do Estado de Pernambuco. Este projeto havia sido encomendado à UFPE, pelo governo estadual. Fui contemplado com a bolsa e iniciei minha primeira experiência de pesquisa. Naquele momento, todos os questionários já haviam sido aplicados, codificados e digitados. Meu trabalho, portanto, se concentrava em auxiliar na análise dos dados, em particular buscando aplicar os métodos quantitativos ainda bastante básicos que estava aprendendo em algumas das disciplinas que cursava.</p> <p>Citando esses trabalhos, espero demonstrar que o tema da licenciatura continua caro para mim e que seguirá em meus horizontes de pesquisa para que, oxalá, eu possa contribuir ainda mais com a reflexão sobre a formação na universidade.</p>

Identidade	<p>Nos anos 2000 e 2001 eu já era conhecido (e reconhecido) nacionalmente como professor de análise do comportamento e como terapeuta comportamental. Nessa época, como comentei, eu ganhava quase o dobro do que passei a receber como servidor na UFMG. Mas eu queria algo mais. Faltava em minha trajetória profissional a dimensão da pesquisa. Uma das razões para eu ter me desligado das universidades privadas e do consultório foi o desejo de pesquisar. Quando decidi seguir a carreira acadêmica como professor de uma instituição pública, o que estava em jogo era justamente o maior acesso ao ambiente propício à pesquisa. Confesso que abrir mão de proventos robustos, frutos da minha dedicação ao trabalho, não foi uma escolha simples. Mas não me arrependo da decisão.</p>
Produtividade	<p>Quando iniciei meu mestrado em Sociologia na UFPE, já havia tido início a política das agências financiadoras (CAPES e CNPq) de buscar a redução do tempo para conclusão do curso. Fui agraciado com uma bolsa de mestrado do CNPq, o que me permitiu largar todas as atividades profissionais que tinha (relacionadas a levantamentos de opinião, no IPESPE, bem como à docência no ensino médio e fundamental), podendo, assim, me dedicar com exclusividade ao mestrado.</p>
	<p>Desde que me vinculei à UFMG e até virar professor associado, em 2010, eu publiquei, no âmbito dos dois referidos núcleos de pesquisa, um total de nove artigos em periódicos científicos e onze capítulos de livros, além de ter organizado dois volumes de coletâneas.</p>
	<p>Um quinto aspecto é a forte colaboração que tenho desenvolvido com pesquisadores da área de saúde. [...] Essa colaboração levou à produção de seis dos 17 artigos que publiquei desde 2011 (inclusive, um deles publicado em uma revista científica com fator de impacto próximo a 3,00) e ainda irá gerar muitos outros frutos (é provável que ainda este ano de 2018, resultem dessas colaborações de pesquisa um artigo publicado na revista Ciência e Saúde Coletiva, que é A1 no Qualis da Sociologia, e um artigo publicado na Revista de Saúde Pública, A2 no Qualis da Sociologia).</p>
	<p>Finalmente, vale a pena ressaltar que esse significativo esforço para a elevação de minha produção científica nos últimos oito anos foi coroado, este ano, com a concessão, por parte do CNPq, de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Essa conquista vem coroar meus esforços analíticos recentes.</p>
	<p>[...] tive uma experiência de orientação coletiva que vale a pena ser ressaltada. Durante dois anos, orientei um grupo de nove alunos do Curso de Graduação em Ciências Sociais, todos beneficiários de bolsas do Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD). Essa foi uma experiência marcante, pois o resultado foi o melhor possível, visto que a cada ano todos os alunos produziram um artigo de pesquisa de elevada qualidade.</p>
	<p>Desde março de 2011, minhas pesquisas são financiadas por uma bolsa de produtividade em pesquisa fornecida pelo CNPq, o que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de minhas investigações teóricas, motivo pelo qual agradeço a essa instituição a concessão deste benefício.</p>
	<p>Fiquei sete anos ininterruptos como estudante da USP, considerando a entrada no mestrado, em março de 1993, e a defesa do doutorado, em fevereiro de 2000. Ao preparar o material para este memorial, observei algo que nunca havia me dado conta: em todos aqueles anos de USP, publiquei apenas dois resumos em congressos. [...] Nos dias de hoje, de alta produtividade, entendo que seria inaceitável ter como publicações, durante todo o período de mestrado e doutorado, dois únicos resumos em congressos. Mas vivíamos em outros tempos, de preparação acadêmica mais calma, mais refletida, feita com mais cuidado, sem tanta pressa e tantas cobranças das agências de fomento. E talvez por isso, pela menor imposição de quantidade de produção, outros elementos entravam em jogo na experiência formativa.</p>
<p>Aprendi, principalmente, estratégias de pesquisa e de publicação. Até então, eu não tinha tanta clareza de que a publicação é uma etapa necessária da pesquisa, e que quanto maior a visibilidade da publicação, melhor o retorno dos investimentos na própria pesquisa. A partir desse aprendizado, passei a investir pesadamente na publicação de meus trabalhos e a orientar melhor meus alunos nessa direção. Não como estratégia de produtivismo ou para aumentar as linhas do Lattes, mas, antes, como um compromisso ético à sociedade que, em última instância, é quem financia a pesquisa nas universidades públicas. Dessa forma, aumentei consideravelmente o número de artigos publicados em revistas de qualidade, incluindo as principais no campo da história da psicologia no mundo.</p>	

Produtividade	<p>Produzi artigos, capítulos de livros, apresentações em congressos, orientações de teses e dissertações. O período em solo estadunidense foi excelente para o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, financiada pela Capes. Foi um ano de alta produção científica. Destaco especificamente a escrita de uma resenha, que foi publicada na Revista Psychologia Latina, em 2011, de minha autoria em colaboração com dois dos meus alunos mais brilhantes, ***** e *****. O livro resenhado foi ***** da autora canadense *****. A escritora viria afirmar, anos depois, que aquela resenha parecia ter sido mais lida do que o próprio livro. Curioso... O livro é excelente, recomendo.</p>
	<p>Com o final do século XX, estávamos entrando em uma nova era da produção acadêmica, chamada (por alguns) de produtivista. Nela, dissertações e teses precisam ser concluídas com rapidez e gerar artigos em revistas qualificadas, de preferência estrangeiras. Uma era com novos parâmetros de avaliação, baseados mais na quantidade e menos na qualidade. Entrei no século XXI como um recém-doutor. Sabia que o sistema de produção acadêmica do século XX já estava ultrapassado e avalio que me adaptei bem às novas exigências. Minha produção cresceu vertiginosamente. Hoje, porém, passados quase vinte anos do meu doutoramento, tenho questionado o modelo de publicação universitário. Para além de revisões e ajustes pontuais que sempre julguei importantes, penso que talvez seja necessária uma mudança mais radical na lógica desse sistema. A reflexão sobre a produção acadêmica tem se tornado cada vez mais frequente em meu cotidiano.</p>
	<p>Não pretendo ser exaustivo mas, antes, indicar elementos iniciais para uma reflexão sobre meu trabalho acadêmico. Considerando apenas os artigos em periódicos e os capítulos de livros, publiquei 65 textos nos 17 anos que se seguiram ao meu doutoramento, uma média de quatro por ano. Não discutirei se tal produção é alta, baixa ou proporcional ao que se espera de um professor de uma universidade pública. Mas levantarei um aspecto que considero relevante para caracterizar a forma como me organizo no ambiente acadêmico – a parceria. Dessas 65 publicações que menciono, 61 foram feitas em coautoria, o que significa que 94% das minhas produções foram realizadas em colaboração com outros autores. A grande maioria, alunos e ex-alunos. Muitos dos textos foram escritos com a participação de dois ou três coautores.</p>
	<p>Foi a partir dessa experiência de gestão que me enveredei na arte de escrita de projetos para agências de fomento. Hoje, tento incentivar meus alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado a sofisticar a leitura dos editais de fomento.</p>
	<p>É interessante observar que hoje, mesmo com toda a facilidade da internet, os alunos de Psicologia continuam lendo quase que exclusivamente livros, principalmente trechos fotocopiados. Tenho feito um esforço para que os estudantes leiam mais artigos científicos que, avalio, refletem o conhecimento em um momento mais próximo de sua produção. Um tema novo, tratado em um artigo científico, pode demorar décadas até ser contemplado em um livro.</p>
	<p>Paralelamente, eu vivia também uma progressiva absorção na agenda da reforma política, continuamente realimentada por convites sucessivos para falar em público sobre ela. Quando, em fins de 2009, expirava o triênio que eu me impus como tutor do PET, submeti ao CNPq um projeto de pesquisa intitulado “***** Eleitorais: um estudo empírico comparativo” (anexo 5) para o triênio 2010-2012.</p> <p>Acolhido mais uma vez com generosidade pelo CNPq, voltei em 2010 ao seu quadro de bolsistas de produtividade em pesquisa.</p>
Gestão	
Necessidade e Liberdade	<p>O primeiro Coordenador Acadêmico, que fui eu, foi indicado pelo Reitor. Daí em diante, os novos coordenadores passaram a ser eleitos pelo Colegiado (formado por todos os professores do curso, que eram também todos ligados a diferentes departamentos da UFPE). Após doze meses no cargo de Coordenador Acadêmico – tendo o programa sido aprovado pela CAPES e já estando selecionando os alunos para sua segunda turma – convoquei eleições (para as quais não me candidatei), tendo sido eleito um novo docente para o cargo.</p>
	<p>Assim sendo, todas as experiências administrativas na UFMG e anteriores a ela [...] me propiciaram a segurança suficiente para aceitar o grande desafio que me foi posto, quando aceitei me candidatar à Diretoria da ***** cargo no qual tomei posse no dia 12 de março de 2010 e no qual fiquei até o dia 11 de março de 2014.</p>

Necessidade e Liberdade	Após encerrar o meu mandato, fui convidado pelo Colegiado a permanecer ligado à gestão do programa, só que desta vez na vice-coordenação. Desta feita, fomos eleitos o Prof. José ***** para o cargo de coordenador e eu mesmo para o de vice-coordenador. Foi nesta fase que o projeto de curso de doutorado do programa foi produzido e enviado à CAPES e, posteriormente, aprovado também com Nível 4.
	Convidado sem rodeios pelo ***** num telefonema, achei que não tinha desculpas realmente boas pra não considerar a oferta, exceto pela subchefia que eu então exercia no DCP, a meio de mandato. Respondi, também imediatamente, que teria de falar com o ***** para examinar as opções de modo institucional. Com o sinal verde do ***** , ***** e eu sacramentamos minha entrada na chapa numa conversa de poucos minutos na cantina da *****. A diretoria da ***** era uma perspectiva que me assombrava há algum tempo, da qual eu vinha me esquivando por compromissos diversos, inclusive a perspectiva de uma temporada fora do país.
	Fiquei inclinado a aceitar, desde o início. Das oito sucessões na direção da ***** que testemunhei como docente da casa, em sete houve chapa única. A última exceção se deu em 2001. De modo que a tradição fixada é que aqueles que primeiro admitem a cogitação têm ocupado o cargo. Naquela ocasião, quando ***** optou pela renúncia em favor de uma posição na ENAP em Brasília, pensou como sucessor no ***** , que havia recentemente exercido a chefia do Departamento de ***** . O Departamento, que há tempos não exercia a direção, apoiou a proposta, e ***** depois me convidou.
	A primeira ocasião em que ***** e eu nos aprofundamos em alguma coisa já foi em plena "campanha", num "debate" com a comunidade (uma dezena de pessoas) no auditório ***** , certa noite. Na atmosfera de conversa informal estabelecida, pudemos experimentar juntos umas poucas convergências que já havíamos estabelecido na conversa da cantina. Basicamente, elas tinham seu fulcro numa abordagem que pouco a pouco foi estruturando, mais tarde, nossa atuação na diretoria.
Pedágio	Assim que se concluiu o meu processo de redistribuição para a UFMG, fui eleito Coordenador do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). Permaneci nesse cargo por um total de dois mandatos (quatro anos), pois fui reeleito.
	Na volta aceitei convite de ***** , que então assumia a chefia do DCP, para compor com ele a chapa, como subchefe. Aceitei, entendendo como obrigação não só pelo "pedágio" da volta, mas também porque nunca havia atuado na chefia do Departamento. Não imaginava que, menos de um ano depois, seria convidado por ***** , que assumiria a direção da ***** em junho de 2016, para ser seu vice-diretor. A mais drástica mudança em minha rotina de trabalho desde o início da carreira, em 1994.
Atuação	Nesta primeira fase, as atividades administrativas, para além da coordenação do ***** (2001-) e do Programa de ***** (2002-2004), incluíram a participação em colegiados de curso, seja na graduação em Ciências Sociais, seja na Pós-Graduação em Sociologia, em ambos os casos na condição de membro titular e também como suplente.
	Abro um pequeno parênteses para mencionar que, nessa mesma época, concomitantemente à criação do ***** , participei como pesquisadora do Programa de ***** , núcleo que coordenei por dois anos (2002-2004), após a aposentadoria dos seus principais pesquisadores e fundadores. Durante minha gestão, destaco a visita de Paul Thompson, cuja conferência, em 2002, atraiu numeroso público, interno e externo à universidade, reacendendo o interesse pelo Programa de ***** .
	Atualmente, minha atividade administrativa mais relevante é a participação como membro do Colegiado do Curso de Administração. Fora isso, recentemente, presidi uma comissão de Processo Administrativo e Disciplinar, na ***** , fui membro de uma Comissão de Avaliação de Estágio Probatório no ICB e participei de duas Comissões de Estágio Probatório no Departamento de ***** .
	Finalmente, minha atuação no Conselho Universitário (não apenas como membro da Comissão de Legislação) foi bastante significativa, também. Tive uma participação ativa, tendo colaborado com a administração central na solução de uma série de entraves políticos e administrativos.
	Além de minhas atribuições nos colegiados de cursos de pós-graduação, cumpri um mandato de dois anos como suplente da Câmara de Pós-Graduação e, portanto, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Essa experiência foi muito rica, pois tive a oportunidade de participar de várias reuniões do CEPE, além de ser relator de vários processos da Câmara de Pós-Graduação.

Atuação	<p>Em 2014 passei a integrar o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Psicologia, cuja principal atribuição, naquele momento, era analisar a viabilidade da oferta da licenciatura a partir das mais recentes mudanças sobre a formação docente no país. Ao longo de 2014 e de 2015 realizamos reuniões com diversos colegas, tanto da UFMG quanto de outras instituições de ensino superior de Minas Gerais e de outros estados. Também nos reunimos com o pessoal da Pró-reitoria de graduação da UFMG. A partir das discussões, elaboramos uma nova proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Psicologia para a UFMG, considerando todos os marcos legislativos e os principais argumentos favoráveis à licenciatura no âmbito da formação em Psicologia. Nossa proposta era de um curso complementar à formação atualmente oferecida na universidade, como orienta a Resolução nº 5 de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. O aluno poderia, caso quisesse, realizar concomitantemente os cursos de graduação e de licenciatura em Psicologia. Para isso elaboramos sugestões de reformulação das ementas de disciplinas e estágios já oferecidos, buscando contemplar a formação do professor em Psicologia sem descaracterizar a preparação do próprio psicólogo. Contudo, a Pró-reitoria de graduação considerou inviável a proposta e decidiu suspender a oferta da licenciatura em Psicologia na UFMG.</p>
Conflito	<p>Após tornar-me Professor Associado, publiquei mais 17 artigos científicos e quatro capítulos de livros. Embora metade do período desde que me tornei Professor Associado tenha se dado em concomitância com minha atuação administrativa como Diretor da *****, esse tem sido o período academicamente mais produtivo que tive na minha carreira. Isso se deve, em muito, a novas parcerias acadêmicas que desenvolvi desde 2010.</p> <p>Desde minha chegada à UFMG, tenho lecionado disciplinas de graduação, em todos os semestres. Semestralmente, lecionava duas disciplinas, entre as quais, no mínimo uma era de graduação. [...] Mesmo durante o período que fui Diretor ** *****, não deixei de lecionar em nenhum semestre, embora a normatização da UFMG me permitisse abdicar do ensino durante os quatro anos do mandato. Durante o período que fui Diretor, lecionei sempre uma disciplina por semestre. Em alguns semestres, lecionei disciplina no PPGS e em outros semestres uma disciplina na graduação.</p> <p>É provável que o período que passei como Diretor ** ***** – com os conflitos políticos resultantes do exercício que imprimi no cargo – tenham me afastado um pouco dos alunos (em especial daqueles de graduação), o que pode ter levado a uma redução da demanda por orientação.</p> <p>Durante o período no qual fui Diretor ** *****, tive uma participação bastante ativa como membro do Conselho Universitário. Fui membro da Comissão de Legislação, bem como fui indicado para compor o Conselho da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica, Administrativa e Contábil da FACE/UFMG. Ao final do meu mandato de Diretor ** *****, complementei mais de 10 anos seguidos em cargos administrativos de caráter executivo na UFMG (mais de quatro anos como coordenador de PPGs, quase dois anos como Presidente da COPAC e quatro anos como Diretor ** *****). Ao final, decidi que precisava me afastar de atividades administrativas de caráter executivo para me dedicar mais a outras atividades relacionadas à minha carreira.</p>
Dificuldades e Desafios	<p>Alguns dos desafios dizem respeito à administração de um curso interdisciplinar que envolve onze departamentos diferentes da universidade. Tal estrutura departamental muitas vezes dificulta os trânsitos necessários que a proposta do curso exige, o que tem implicado em negociações permanentes, por vezes desgastantes, com os diferentes departamentos a cada semestre. Entretanto, avalio que os ganhos tem sido maiores que as dificuldades.</p> <p>Em março de 1998, fui eleito para o cargo de vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Administração (PROPAD). Permaneci no cargo por seis meses até que, por motivo de saúde, a então coordenadora – Profa. ***** – teve que se ausentar. Desta forma, cumpri o restante do mandato (mais dezoito meses) como coordenador do programa. Minha gestão se deu no momento de consolidação do Curso de Mestrado do PROPAD. Foi naquele momento que produzimos o relatório que levou à aprovação definitiva do curso (que até então era avaliado como “Curso Novo”), tendo recebido da CAPES a avaliação com Nível 4.</p>

Dificuldades e Desafios	<p>À experiência docente somou-se a experiência de construção do próprio curso. Eu fui admitido na UNIVALE logo no início da implantação da graduação em Psicologia. Éramos pouquíssimos professores psicólogos e praticamente tudo estava por ser organizado. A cada semestre fazíamos reuniões longas (mas muito prazerosas) para planejar o semestre seguinte: quais seriam as exigências para o próximo professor a ser contratado; que perfil de egresso gostaríamos de ter.</p>
	<p>Eu estava completando apenas um ano como docente da UFMG quando fui eleito para o cargo de vice-chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação. Foi uma experiência fantástica. A partir dela, tive uma compreensão bastante ampla da complexidade dos departamentos da universidade. Na época, a instituição estava fazendo um grande esforço de qualificação dos seus docentes, e parte do meu trabalho na vice-chefia era administrar a distribuição de encargos em função dos referidos afastamentos. Não era tarefa fácil. Mas avalio que tive êxito.</p>
	<p>Coragem! Mais vale errar, se arrebrandando, do que poupar-se para nada. Darcy Ribeiro</p>
	<p>Mais recentemente, entre **** e ****, assumi um cargo na administração central da universidade. Fui diretor de produção científica da Pró-reitoria de pesquisa. Sob minha responsabilidade estava, por exemplo, todo o levantamento sobre a produção científica da universidade para preenchimento dos formulários enviados pelos rankings internacionais, além da certificação dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Também era de competência dessa diretoria a coordenação geral dos Núcleos de assessoramento à pesquisa (Napq's) de cada unidade. Sob a coordenação dos Napq's é realizada, anualmente, no mês de outubro, a Semana do Conhecimento. Na condição de diretor de produção científica da Pró-reitoria de pesquisa da UFMG, desenvolvi uma série de ações altamente qualificadas e que terão impacto direto no futuro das publicações científicas, tanto na UFMG como no estado de Minas Gerais. Nesses três anos, idealizei e implementei a primeira Política de Periódicos da universidade. Até então, os quase 70 periódicos científicos se organizavam de forma independente, sem orientações sobre a qualidade e o desenvolvimento futuro. Com uma equipe pequena, mas dedicada, de bolsistas, coordenei um trabalho de mapeamento, cadastramento e compilação dessas publicações. Hoje, todos os periódicos estão organizados em um Portal que permite ampla visibilidade e, principalmente, reflexão sobre ações específicas de qualificação. [...] Exerci todas essas funções com dedicação, a despeito de tensões cotidianas da administração central, de cortes de verbas, contingenciamentos. Período difícil. Foi com espanto que vivemos, em 2017, o arbítrio da condução do reitor Jaime e da vice-reitora Sandra Goulart à Polícia Federal, coercitivamente. Tempos sombrios se anunciavam... Atualmente, desde julho de ****, ocupo o cargo de coordenador do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Como outras, essa também não tem sido uma missão simples. Mas no estágio de carreira em que me encontro, tenho melhor conhecimento da cultura e da burocracia da universidade e das agências de fomento como a CAPES, a Fapemig e o CNPq. Encaro o desafio com seriedade; às vezes, com apreensão. E com alegria, sempre.</p>
Enfrentamento	<p>Não obstante as exigências, as ocasionais frustrações e a inevitável quota de erros cometidos, é forçoso admitir que a perspectiva de poder contribuir para uma ***** mais pacificada, com patrimônio e arquivos reorganizados e pesquisáveis, tem sido – contra meus temores – uma experiência pessoalmente revitalizante. Eu nunca havia me sentido tão útil.</p>
	<p>Admitida em um departamento predominantemente marcado por um enfoque centrado nos métodos quantitativos, certamente a universidade se apresentava para mim como espaço diverso daquele habitado pela aluna de graduação, décadas antes. Logo percebi que deveria me inserir em uma linha de pesquisa da pós-graduação. A candidata natural seria a linha Sociologia da Cultura, já existente. No entanto, considerando o crescente interesse dos alunos pela temática ambiental nos anos 1990, fui estimulada a criar uma nova linha de pesquisa com essa temática por um antigo professor, tornado colega, ***** *****.</p> <p>Assim, a linha de pesquisa Meio Ambiente e Sociedade foi criada na graduação em Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Sociologia. Ela funcionou por mais de uma década com um único professor, até a minha migração para o Departamento de Antropologia e Arqueologia, anos mais tarde, em 2013, quando os departamentos foram por fim desmembrados. Apesar da atuação docente solitária nesta linha, a sua produção foi intensa ao longo dos treze (13) anos de existência, talvez uma das mais regulares do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG.</p>

Enfrentamento	<p>Para finalizar, enfim, a exposição dos trabalhos realizados nesta primeira fase de docência na UFMG, devo tratar a seguir da criação do curso de graduação em Ciências Socioambientais, atividade realizada em processo de transição para a segunda fase de atuação como docente na universidade.</p>
	<p>O curso de graduação em Ciências Socioambientais surgiu como proposta em 2008, impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Ele está sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais e é ofertado desde o primeiro semestre de 2010. A ideia de um curso voltado para a área ambiental, mas que não dissociasse as questões naturais de uma reflexão social, econômica e cultural, foi acalentada por professores de distintos departamentos da UFMG alguns anos antes do REUNI. Professores do Departamento de Biologia Geral (ICB), dos departamentos de Economia e Demografia (FACE), Sociologia (FAFICH), Geografia (IGC) e Engenharia Sanitária e Ambiental (Escola de Engenharia) reuniram-se em meados de 2006 e montaram um pré-projeto de mestrado em Ciências Socioambientais. Entretanto, por dificuldades estruturais, o projeto – mesmo com uma excelente recepção à época pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação – não foi implantado. Naquele momento, muitos de nós já atuávamos em outros programas de pós-graduação, de modo que não foi possível reunir um “núcleo duro” para dedicação exclusiva ao pretendido mestrado. Na ocasião das discussões sobre o REUNI, o debate entre esses professores e outros docentes da UFMG reacendeu, e deu origem a este curso. Eu fui coordenadora da comissão de criação do curso e do seu primeiro colegiado até meados de 2010.</p>
	<p>Agradeço aos colegas e funcionários da UFMG, em especial à *** ***, por compartilhar temas, reflexões e sentimentos. À ***, ***, ***, e ***, secretárias que fazem os cursos e departamentos funcionarem..</p>
	<p>Entre um gole de café e uma mordida de pão de queijo na cantina da Faculdade de Educação, ***** e eu conversávamos sobre a mudança de perfil dos técnicos da universidade. *****, doutora em Educação e técnica lotada na Pró-reitoria de graduação, apontava a ausência de iniciativas para a preparação dos candidatos aos processos seletivos para a pós-graduação stricto sensu, especialmente os técnicos da UFMG. Eu concordava com a amiga e colega *****, e acrescentava uma observação de que a universidade investia de forma sistemática na qualificação de seus professores, mas não se empenhava na mesma medida na qualificação de seus técnicos. Era relativamente fácil e até incentivado pela universidade o afastamento de docentes para cursar doutorados fora do Brasil, por exemplo. Em virtude disso, vários professores fizeram o doutoramento no exterior, com bolsa de alguma agência de fomento, garantia do emprego ao final do estudo, aumento de salário em decorrência da qualificação e, principalmente, manutenção integral de proventos durante os quatro anos de processo. Esse cenário não se repetia para a categoria dos técnicos. Foi diante dessa questão e depois de muito debate (iniciado no café da cantina) que propusemos à Pró-reitoria de Recursos Humanos um curso de 60 horas, a ser oferecido para os técnicos da universidade, com o objetivo de prepará-los para a escrita de projetos de mestrado e doutorado. A intenção era de dar oportunidade de capacitação a essa categoria profissional para concorrer a uma vaga em programas de pós-graduação stricto sensu, na própria UFMG ou em outra instituição. Nossa ideia inicial era oferecer 30 vagas e, ainda assim, achávamos que não haveria tantos técnicos interessados. Para surpresa, quando divulgamos o curso, 716 servidores técnico-administrativos se candidataram. A proposta original teve de ser totalmente reformulada. O Curso de preparação de escrita de projetos para mestrado e doutorado para técnicos da UFMG, nome dado a esse projeto, foi apenas uma das várias iniciativas que tomei e das ações que participei no campo da extensão. Escolhi relatá-la neste memorial [...]</p>
<p>Por mais que seja inevitável certa sensação de desvio de função quando um acadêmico escassamente treinado para qualquer outra coisa se vê confrontado com a necessidade de gerir pessoas e processos de considerável complexidade com escassos recursos de administração, esta mesma circunstância acaba por se configurar num desafio que, pelo menos no meu caso, só mesmo a maturação profissional dos vinte anos vividos na casa e a recente pacificação interior de certo reconhecimento logrado em anos recentes podem ter preparado minimamente.</p>	

Enfrentamento	<p>Diante da demanda usual por um processo decisório democrático na condução da Faculdade, tipicamente recebida de maneira simpática mas um tanto inconsequente, impôs-se, se a quisermos tomar a sério, que a única forma de conduta "democrática" exequível no âmbito da administração de autarquia pública é a adesão estrita às normas e procedimentos vigentes – ou sua modificação, onde se julgar cabível. Muito mais que um mandatário com uma plataforma, o gestor de uma faculdade no âmbito da universidade pública é um servidor no exercício de uma função. Matéria administrativa deverá ser encaminhada como determinarem as normas vigentes; onde couber decisão discricionária, a Congregação deverá ser pautada a deliberar sobre o assunto. Assim, cada ator institucional será ouvido na forma e limites de suas prerrogativas formais – e, de forma talvez surpreendente, isto acaba sendo mais do que o usual. Acima de tudo, depois de algumas semanas de aprendizagem cautelosa, ficamos com a impressão de que esta abordagem mais formalista tendia a conferir maior previsibilidade às ações da diretoria, melhorando as perspectivas de sistematização construtiva das rotinas da casa.</p>
---------------	---

APÊNDICE C – PROJETO DE EXTENSÃO ACERVO MEMÓRIA DA FaFiCH

 Sistema de Informação da Extensão  PROEX UFMG Pró-Reitoria de Extensão	
PROJETO - ACERVO MEMÓRIA DA FAFICH	
Registro	404027
Revisão	28/11/2020
Status	Ativo
Título	Acervo Memória da FAFICH
Data de início	01/03/2021
Previsão de término	01/03/2023
Data da última aprovação pelo Órgão Competente	04/12/2020
Órgão Competente	Congregação
CARACTERIZAÇÃO	
Ano em que se iniciou a ação	2020
Unidade	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento	Biblioteca
Programa vinculado	SEM VÍNCULO
Principal Área Temática de Extensão	Educação
Área Temática de Extensão Afim	Trabalho
Linha de Extensão	Formação de Professores (Formação Docente)
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas
Palavras-chave	Acervo, memória
DESCRIÇÃO	
Apresentação e justificativa	
<p>O presente projeto resulta de um processo contínuo de interação entre a pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o desenvolvimento do trabalho na Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão, interligando o meio acadêmico e profissional. A pesquisa intitulada Vozes da Experiência Docente: uma análise da gestão a partir dos memoriais de promoção à Titular descortinou a importância de preservar e compartilhar as histórias de vida intelectual, vivências e memórias desse profissional. Essa iniciativa tem como pressuposto o produto educativo da pesquisa e a ideia de retorno institucional à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas que contribuiu com o incentivo à pesquisa. Além disso, busca-se um espaço de destaque e valorização da descoberta dos memoriais de progressão à titular como narrativa autobiográfica potente que contribui para contar a história de quem trabalha, faz ciência, ensina e constrói a FAFICH que conhecemos. Sabe-se que o exemplar em arquivo digital dos memoriais são destinados à coleção Memória Intelectual da UFMG, mantidos pela Biblioteca Universitária. No entanto, esses arquivos não são disponibilizados à comunidade interna e externa da UFMG. Nesse sentido, torna-se necessário buscar formas de manter um acervo específico desses memoriais em uma estrutura da FAFICH.</p>	
Objetivos gerais	

	Sistema de Informação da Extensão		PROEX UFMG Pró-Reitoria de Extensão
PROJETO - ACERVO MEMÓRIA DA FAFICH			
Construir uma iniciativa juntamente com a Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão de resgate da memória da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas a partir da criação de um espaço de compartilhamento das histórias de vida intelectual, vivências e memórias dos professores.			
Objetivos específicos			
Conversar com a Diretoria da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas sobre o apoio institucional ao projeto; Adequação do projeto as demandas institucionais; Definição de equipe parceira; Fazer um inventário dos memoriais de professores da Faculdade; Recuperar o arquivo desses memoriais; Discutir as possibilidades para catalogação e indexação desses documentos no sistema de bibliotecas da UFMG; Definir local para instalação do acervo; Adequação do espaço físico para conter o acervo.			
Metodologia			
O conceito metodológico para a execução do projeto de extensão está baseado em quatro eixos centrais. Inventariado, recuperação, preservação e compartilhamento. Inicialmente será realizada a consulta aos órgãos da UFMG sobre o quantitativo de professores Titulares da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Em seguida será iniciada a fase de busca e recuperação desses arquivos. Ato contínuo, serão definidas as formas de preservar e disponibilizar o acervo memorialístico na Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão.			
Forma de avaliação da ação de Extensão			
Comissão interna de avaliação das ações de extensão.			
Site			
-			
Origem do público-alvo			
Interno e Externo			
Caracterização do público-alvo			
Sujeitos interessados em conhecer as trajetórias profissionais dos docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Historiadores, docentes em formação, membros da comunidade acadêmica, usuários da Biblioteca de forma geral.			
Captação por edital de fomento			
Não			
Articulado com política pública			
Não			
ESTUDANTES MEMBROS DA EQUIPE			
Plano de atividades			
-			
Plano de acompanhamento e orientação			
-			
Processo de avaliação			
-			
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS			
Infra-estrutura física			
Local específico para disponibilização do acervo; Prateleiras; Iluminação.			
Vínculo com Ensino			
Não			
Vínculo com Pesquisa			
Não			
Público estimado			
100			
INFORMAÇÕES ADICIONAIS			
Informações adicionais			
Essa iniciativa pode se desdobrar em outros produtos educativos articulando o interesse pela constituição de um espaço permanente de preservação da memória da FAFICH.			
EQUIPE			

Participação		Nome	Telefone	E-mail	Unidade	Departamento/ Curso/Setor	Período
Coordenador		F R A N C I A N E ESTER DE SOUZA		francianeester@ufmg. br francianeester@dap.uf mg.br	FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS	Biblioteca	- a -
PROJETO - ACERVO MEMÓRIA DA FAFICH							
PARCERIAS							
CNPJ	Nome		Caracterização			Tipo	
ABRANGÊNCIAS							
Nome	Estado	Município	CEP	Detalhes			
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	Minas Gerais	Belo Horizonte	31.270-901	Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha Belo Horizonte MG			
AÇÕES VINCULADAS							
Tipo	Registro	Título da Ação de Extensão				Status da Ação	
RESULTADOS ESPECÍFICOS							
Público atingido							
0							
RESULTADOS GERAIS							
Data	Resultados						
PRODUÇÕES							
Tipo	Título		Data Publicação	Identificação			



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
BIBLIOTECA PROF. ANTÔNIO LUIZ PAIXÃO

PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO

TÍTULO DO PROJETO

Acervo Memória da FAFICH

DATA DE INÍCIO

01/03/2021

PREVISÃO DE TÉRMINO

01/03/2023

PRINCIPAL ÁREA TEMÁTICA DE EXTENSÃO

Educação

GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO

Ciências Humanas

PALAVRAS-CHAVE

Acervo, memória.

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente projeto resulta de um processo contínuo de interação entre a pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o desenvolvimento do trabalho na Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão, interligando o meio acadêmico e profissional. A pesquisa intitulada Vozes da Experiência Docente: uma análise da gestão a partir dos memoriais de promoção à Titular descortinou a importância de preservar e compartilhar as histórias de vida intelectual, vivências e memórias desse profissional. Essa iniciativa tem como pressuposto o produto educativo da pesquisa e a ideia de retorno institucional à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas que contribuiu com o incentivo à pesquisa. Além disso, busca-se um espaço de destaque e valorização da descoberta dos memoriais de progressão à titular como narrativa autobiográfica potente que contribui para contar a história de quem trabalha, faz ciência, ensina e constrói a FAFICH que conhecemos. Sabe-se que o exemplar em arquivo digital dos memoriais são destinados à coleção Memória Intelectual da UFMG, mantidos pela Biblioteca Universitária. No entanto, esses arquivos não são disponibilizados à comunidade interna e externa da UFMG. Nesse sentido, torna-se necessário buscar formas de manter um acervo específico desses memoriais em uma estrutura da FAFICH.

OBJETIVOS DO PROJETO

O propósito geral do projeto é construir uma iniciativa em parceria com a Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão de resgate da memória da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas a partir da criação de um espaço de compartilhamento das histórias de vida intelectual, vivências e memórias dos professores dessa unidade acadêmica.

Como estratégia para alcançar o propósito geral do projeto distingue-se os objetivos específicos em dois eixos: planejamento e execução. Nesses eixos tem-se o direcionamento básico dos procedimentos a serem adotados ao longo do projeto.

Eixo: **Planejamento**

- Conversar com a Diretoria da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas sobre o apoio institucional ao projeto;
- Adequação do projeto às demandas institucionais;
- Definição de equipe parceira apontando os profissionais que atuarão no projeto e suas responsabilidades.

Eixo: **Execução**

- Fazer o inventário dos memoriais de professores da Faculdade;
- Recuperar o arquivo desses memoriais;
- Discutir as possibilidades para catalogação e indexação desses documentos no sistema de bibliotecas da UFMG;
- Definir local para instalação do acervo;
- Adequação do espaço físico para conter o acervo.

METODOLOGIA

O conceito metodológico para a execução do projeto de extensão está baseado em quatro eixos centrais. Inventariado, recuperação, preservação e compartilhamento. Inicialmente será realizada a consulta aos órgãos da UFMG sobre o quantitativo de professores Titulares da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Em seguida será iniciada a fase de busca e recuperação desses arquivos. Ato contínuo, serão definidas as formas de preservar e disponibilizar o acervo memorialístico na Biblioteca Prof. Antônio Luiz Paixão.

CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

Sujeitos interessados em conhecer as trajetórias profissionais dos docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Historiadores, docentes em formação, membros da comunidade acadêmica, usuários da Biblioteca de forma geral.

INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

- Local específico para disponibilização do acervo;
- Prateleiras;
- Iluminação.

VÍNCULO COM PESQUISA

Vinculado à pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Pesquisa intitulada de: Vozes da experiência docente: uma análise da gestão a partir dos Memoriais de promoção à Professor Titular.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Essa iniciativa pode se desdobrar em outros produtos educativos articulando o interesse pela constituição de um espaço permanente de preservação da memória da FAFICH.

Belo Horizonte, 03 de dezembro de 2020.

BRUNO PINHEIRO WANDERLEY REIS

Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

VIVIANE VERDU RICO

Coordenadora do Centro de Extensão - CENEX FAFICH

FRACIANE ESTER DE SOUZA

Coordenadora do Projeto



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Pinheiro Wanderley Reis, Diretor(a) de unidade**, em 04/12/2020, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Franciane Ester de Souza, Coordenador(a)**, em 04/12/2020, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Verdu Rico, Coordenador(a)**, em 07/12/2020, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0456148** e o código CRC **13BAFD05**.