



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado**

**PALOMA OLIVEIRA BEZERRA**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE ARTES DA UFU: FORMAÇÃO,  
IDENTIDADE E SABERES**

Uberlândia – MG  
Agosto - 2015

**PALOMA OLIVEIRA BEZERRA**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE ARTES UFU: FORMAÇÃO,  
IDENTIDADE E SABERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva

Uberlândia – MG  
Agosto - 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B574d Bezerra, Paloma Oliveira, 1987-  
2015 Docência universitária nos cursos de artes UFU : formação,  
identidade e saberes / Paloma Oliveira Bezerra. - 2015.  
142 f. : il.

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores de arte – Teses. 3. Prática de  
ensino - Formação de professores - Teses. 4. Ensino superior - Teses. I.  
Telles, Narciso, 1970-. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

[...] Difícil é o caminhar  
nunca pensei que eu fosse alcançar  
mas Teu amor não falha  
Tu fazes que tudo coopere para o meu bem

(Música Teu amor não falha - Nívea Soares)

A Deus, por minha vida e inspiração.  
A paiinho, Francisco Bezerra (*in memoriam*) pelo exemplo.  
A mainha, pela dedicação sem limites. Pela professora que é.  
Ao meu filho Francisco Miguel, minha nova razão de viver.  
Ao meu esposo Alexandre, pelo incentivo.  
A todos familiares, amigos, professores e alunos que passaram por minha vida durante todos  
esses anos de formaç

Quem tem luz, irradia, distribui, pois não lhe cabe tanto. Por isso a bondade, o despreendimento... Quem tem luz brilha mais e tem consciência quando ilumina. Por isso a força, as missões... Quem tem luz se protege, sabe se manter na sombra. Por isso a dúvida, a solidão entre muitos. Por isso a dádiva, as lágrimas... Por isso a sensibilidade... às vezes "racional". Por isso o amor mais puro... verdadeiro e TANTO!

(Luz – Saulo Fernandes)

Sinto-me imensamente grata e feliz por ter em minha vida tantas pessoas repletas de luz. Assim, agradeço ao Senhor, por tudo que tens me feito e por possibilitar encontros memoráveis. A todos que iluminaram meus caminhos, e contribuíram para concretização desse trabalho, meu reconhecimento.

## **AGRADEÇO,**

A Deus, pelo amor incondicional, por me carregar em Seus braços. Sem Ti Senhor nada sou.

A meu pai, in memoriam, pela força, coragem, pelas histórias.

A minha mãe. Mainha, sem você nada disso seria possível. Te amo, tanto e sempre. Obrigada pelo exemplo de mulher, mãe, professora, gente que é. Esse trabalho é mais uma conquista resultante de sua paixão e luta pela educação. Obrigada por acreditar que esse sonho era possível.

A Alexandre Silva, meu esposo. Obrigada por tornar esse sonho também seu; por acreditar; por me fazer seguir quando cansada parei; por dizer sempre que eu precisava estudar; por enxugar minhas lágrimas; por me acolher; por possibilitar minhas viagens; por me amar.

A minha família, pelo amor e presença constante. Especialmente meus irmãos – Géssica, Ivana, Adriana e Paulo; primos Flayanna, Cristiane, Ruy; tios Geraldo, Cezária, Rita, Cida, Vitória, Aloísio; vó Ana; sobrinhos e cunhados.

A Lúcia Gracia Ferreira Trindade, pelo exemplo, determinação, coragem, pelos conhecimentos compartilhados, por acreditar, por promover meu encontro com a pesquisa, por me encorajar, enfim, pela amizade.

A Andreia Cordeiro, Manuela Cristina, Marisa Gandra, Cida Santos, Robson Silva, Rosania Gomes, Adriana Ferreira, Joadson Silva, Maria das Graças Porto, Ana Paula Cotrim, Morsat Novais, pela amizade, apoio e orações.

A Lucia Cabral, pelo apoio, atenção, dedicação, pelos conhecimentos compartilhados.

A Marly Kato e sua família, por me acolher, pelo carinho, cuidado, pelas mensagens de incentivo, pelas conversas, pelo cafezinho com pão de queijo, pelo apoio.

A Raquel Fernandes, pelo companheirismo, amizade, carinho, dedicação, pela força, coragem.

A Marlei Dias, Natália Luiza, Naiara Vilela, pelos encontros inesquecíveis, pelas conversas, pelo conhecimento compartilhado, pelo apoio constante, pela amizade.

A Geovana Ferreira Melo, por me acolher, pelo incentivo, pela delicadeza, atenção, sensibilidade, pelo conhecimento compartilhado, pelas orientações.

A Vilma Campos Leite, por me acolher no estágio docência, pelo aprendizado, pelo conhecimento compartilhado, pelo apoio.

A Narciso Telles, pela paciência, pelas orientações, por possibilitar o encontro com campo das artes, pelas reflexões, pelo cuidado, por possibilitar a realização desse trabalho

A Gisele Bianco, Ednaldo Coutinho, Juan G. Diaz, Gabriela Diniz, Fabíola Fonseca, Dalila Ferreira, Dorotea Bastos, Fátima Oliveira, Regina Moreira, Jorgiane Vasconcelos, Bill Robson, pelo apoio, presença e tornar meus dias em Uberlândia mais alegres.

.

A Universidade Federal de Uberlândia, por tantos aprendizados, por permitir a transformação de minha história, me possibilitando trilhar novos caminhos.

A Faculdade de Educação, através do Programa de Pós-Graduação, por ter acolhido a pesquisa e possibilitado seu desenvolvimento. Pelos aprendizados, por permitir a concretização desse sonho.

A CAPES, pelo financiamento, através da bolsa, sem a qual minha permanência não seria possível.

Ao Instituto de Artes, por acolher e possibilitar a realização da pesquisa. Pelas experiências artísticas vivenciadas.

A Divisão de Assistência ao Estudante – DIASE – especialmente a Karen de Almeida Rodrigues (in memoriam) pelo apoio.

Aos professores do PPGED, especialmente, Silvana Malusá, Graça Cicillini, Marcio Danelo, Elenita Pinheiro, Adriana Pastorello, Maria Vieira Silva.

A James e Gianni pela atenção, carinho, cuidado, paciência, pelos esclarecimentos.

Aos pastores Odinei Ferreira e Leonardo Cotrim pelas orações.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Itapetinga, onde iniciei minha vida acadêmica e hoje atuo como docente, por contribuir para realização desse sonho.

Aos professores e discentes da UESB, campus Itapetinga, pelos ensinamentos, pelo conhecimento construído/compartilhado, pelo incentivo, pelas orações.

A todos que acreditaram, torceram e contribuíram para a realização desse sonho, meu carinho e agradecimentos.



## RESUMO

Este trabalho configura-se como uma proposta desenvolvida no campo de pesquisa de Saberes e Práticas Educativas, estando o seu foco principal na docência universitária. Buscando contribuir com os debates a respeito da docência na educação superior, a pesquisa faz uma análise do processo de aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU. A opção metodológica proposta é definida como qualitativa, dado o caráter interpretativo. A construção dos dados tornou-se possível por meio de questionários e entrevista narrativa e da história de vida como técnica de análise dos dados. Através de questionário, discentes dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro apontaram os professores que no exercício da docência contribuíram para sua formação. Após essa etapa, chegamos aos quatro docentes envolvidos, que narraram suas trajetórias pessoais e profissionais. As narrativas proporcionaram não apenas a construção dos dados, mas, especialmente, a criação de si, a partir da reflexão. Questões quanto à identidade, a formação, os saberes e as práticas do docente superior foram revelados e problematizados. Entre os resultados mais significativos estão o entrelaçamento entre as dimensões pessoal e profissional na construção/mobilização de saberes no cotidiano acadêmico; o desenvolvimento da identidade profissional; a diversidade de saberes envolvidos/necessários no exercício profissional docente; o vínculo das práticas docentes e artísticas no contexto universitário; o aprendizado da docência nas relações, na/pela pesquisa e na/pela experiência; a universidade como lugar da formação; a construção do conhecimento em arte; os processos formativos que ocorrem, entre outros, no transcorrer da vida, na medida em que damos sentido ao que nos acontece; Desse modo, apontamos a expressão *docenteartista* como a que evidencia uma identidade que se constrói na confluência entre arte e educação, todavia com dilemas. Assim, assinalamos a relação inextricável entre formação, identidade, saberes e práticas através das narrativas.

**Palavras-chave:** docência universitária em Arte; saberes docentes; identidade do *docenteartista*;

## ABSTRACT

This study sets up a proposal developed in the field of research in Knowledge and Educational Practices, focusing mainly in the university teaching. Aiming to contribute with the debates about teaching at University, this study is an analysis of the university teaching learning process in the context of the Arts courses at UFU. The methodological option proposed was defined as qualitative, with an interpretative feature. The data construction was based on question and narrative interviews. The life history enabled the data analysis. Through the question, students of Visual Arts, Music and Theater pointed the professors that has contributed for their formation with their teaching process. After this step, we came to four teachers involved, who described their personal and professional path. Their narratives afford not just the database construction, but, especially, the creation itself, from the reflection. Question about the professors identity, formation, knowledge and teaching practice were made and questioned. Among the mainly results are the interlacing of the personal and professional in the construction/mobilization of knowledge in the academic daily; and personal identity development; the diversity of knowledge need/necessary for teaching; the link of teaching and artist practices in the academic daily; the teaching learning from the relation, in/from researches, in/from experiences; the university as a formation place; and the building of art knowledge; which the formation process occurred, in the course of life, in the extend which we give meaning to what happens to us. Thus, we came up with the expression of Teacherartist as evidencing an identity that is built at the confluence between art and education, although not without dilemmas. Thereby, we pointed the inextricable relationship among formation, identity, knowledge and practices through the narratives.

**Keywords:** Art university teaching; docent knowledge; Teacherartist identity

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Períodos da carreira feminina no Brasil.....	41
<b>Figura 02</b>	Períodos da carreira masculina no Brasil.....	42
<b>Figura 03</b>	Semeador de História.....	82
<b>Figura 04</b>	Articulação dos quatro elementos – formação, identidade, saberes e práticas.....	117

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Questionário discente.....	25
<b>Quadro 02</b>	Perfil dos colaboradores.....	35

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DIFDO</b>	Divisão de Formação Docente
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FUVEST</b>	Fundação Universitária para o Vestibular
<b>IARTE</b>	Instituto de Artes
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNICSUL</b>	Universidade Cruzeiro do Sul
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>O DESENHO DE UM CAMINHO: questões teórico-metodológicas.....</b>	<b>20</b>
A pesquisa: problemática, questões e objetivos.....	21
As trajetórias teórico-metodológicas da pesquisa.....	22
O lócus da pesquisa: espetáculo de sons e cores.....	30
Os participantes da pesquisa: retratos delineados e outras considerações.....	34
<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: marcas da contemporaneidade.....</b>	<b>44</b>
Universidade: um contexto em movimento.....	45
O docente universitário: composições teóricas.....	50
A formação do docente universitário: itinerários de aprendizagem.....	55
Identidade profissional e Saberes docentes: territórios da experiência	61
<b>A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE ARTES DA UFU: cenários de formação e exercício profissional.....</b>	<b>68</b>
Criações de si: o lugar da arte.....	72
Identidade Profissional: sobre ser docenteartista .....	81
Saberes e Práticas: traços de uma docência.....	96
<b>PARADA PROVISÓRIA.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>136</b>
Apêndice A - Questionário discente.....	137
Apêndice B - Questionário de identificação.....	138
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	141
Apêndice D - Itinerário para análise das entrevistas.....	142

## INTRODUÇÃO

---

*[...] Á medida que nos movemos para o horizonte,  
novos horizontes vão surgindo, num processo  
infinito. Mas ao invés disso nos desanimar, é  
justamente isso que tem de nos botar, sem  
arrogância e o quanto antes a caminho.  
(VEIGA-NETO, 2005, p. 31)*

Colocar-nos a caminho. Entre as diversas provocações fomentadas pelas palavras de Veiga-Neto destaco a necessidade de continuar a caminhar, de prosseguir, de encontrar outros rumos e mirar noutros horizontes. Todavia, para nos colocar a caminho é imperativo delinear o que já foi trilhado. Nesse pensar, procuro um modo de traçar os caminhos percorridos até aqui, apresentando como num mapa o horizonte desejado, as direções possíveis e os trajetos escolhido-percorridos.

Entretanto, um trabalho como o que ora apresento, mesmo com todo rigor acadêmico-científico, compõe mais uma narrativa e iniciar uma história como essa não é tarefa fácil. Poderia, então, começar narrando como nos contos de fadas e dizer que “era uma vez num reino distante...”. Ou, inspirada pelos romances de Jorge Amado, nascidos sempre na descrição de seus cenários, as lindas terras baianas, contextualizaria o trabalho narrando o espaço-tempo onde foi desenvolvido. Dentre tantas possibilidades, acredito que devo mesmo expor como tudo começou, ainda que não de forma linear. Visto que, ao buscar na memória o início dessa história, percebi que se tratava de questões e de uma admiração nascida antes mesmo que soubesse o que é pesquisa, o que é educação, o que é ser professor.

Nasci em uma família com muitas professoras. Contudo, essa nem sempre era uma profissão escolhida. Acontece que numa família humilde, o magistério era a melhor formação que a mulher poderia alcançar, além da facilidade para trabalhar, formada em magistério, conseguir uma vaga como professora era quase uma certeza.

É no seio dessa família de professoras, que surge minhas primeiras indagações sobre a docência. Cresci observando mainha<sup>1</sup>, ouvindo suas histórias, que sempre tinham como pano de fundo a escola. Sua paixão pela educação é indiscutível. Ainda hoje, andando nas ruas, me assusto quando somos paradas por homens e mulheres, esboçando sorrisos ao dizer “Tia Márcia, que saudade! Lembra-se de mim, aprendi a ler com você.” Aí ela olha, pensa, pergunta quem é o pai e a mãe, e antes que a pessoa responda, ela já conta a história da família inteira. Conta o quanto a pessoa demorou a aprender, o que ela fez, que material utilizou, entre outros.

Na escola, a cobrança quanto ao meu comportamento e aprendizagem era grande. Já em casa, escutava apenas que tinha que estudar e tratar as professoras com respeito, que sem a escola eu não conquistaria nada.

Assim, segui admirando minhas professoras como pessoas especiais. Ao ingressar na 5ª série, que atualmente é 6º ano, a história mudou, e não foi pelo fato das docentes deixarem

---

<sup>1</sup> Modo de se referir à mãe no Nordeste.



de ser “tia” e passaram a ser “professora”. Comecei a perceber que nem todos tinham a mesma dedicação, atenção, cuidado com o conteúdo, com a aula, com a aprendizagem e relação com os alunos. No ensino médio esse fato ficou ainda mais evidente.

Já em casa, reclamávamos que mainha vivia para a escola. Contudo, orgulhosa por ser professora da zona rural, sempre conseguia nos comover e assim ajudá-la. Nenhuma data ficava sem comemoração, o fato da secretaria não enviar verba nunca foi desculpa, nós não ficaríamos mais pobres se ela investisse um pouco do salário na escola. E não era só o investimento financeiro, muitas foram às noites perdidas, enchendo sacos de doce, fazendo pipoca, bolos, amendoim, cartazes, lembranças. Um aluno adoeceu, lá estava ela providenciando médico, medicação, exames. Se precisasse de carro, lá estava painho, o motorista oficial. Já acompanhei minha mãe, a professora como é chamada por todos, com muita tristeza organizar o velório de uma aluna, depois de sete anos cuidando de sua aprendizagem (do Pré I a antiga 4ª série) e alguns meses se dedicando no tratamento contra um câncer, apenas descoberto pela insistência de mainha para que os pais levassem a filha ao médico, pois percebia que algo nela estava anormal.

Assim, contemplei essa professora, comprar um jegue<sup>2</sup> para uma aluna não deixar de frequentar as aulas. Já me assustei ao chegar à escola, e presenciar as meninas usando roupas que pensava ter sumido. Dizia eu, mesmo sabendo a resposta: “oxe mainha, a senhora disse que não sabia onde estava o vestido!”. E ela, sempre calma: “tadinha, ela ficou tão feliz quando eu disse que você mandou pra ela”. Nos finais de semana, dividia minha casa com alunas e alunos levados por mainha para passear, cada semana era uma surpresa na escolha de quem iria para casa da professora.

Observo ainda em seu cotidiano a vontade de aprender sempre. Onde a educação é tema, lá está a professora Márcia Regina. Em seus cadernos, sempre as encantadoras palavras de Paulo Freire e em sua prática o cuidado com o aluno, com a escola, com a educação.

Compreendo que muitas de suas ações vão além das demandadas na profissão docente. Contudo, questionava-me porque existem professores que se dedicam tanto à sua profissão e assim contribuem decisivamente na formação de seus alunos, enquanto outros, não escondem o desprazer em ensinar. Aqui, o primeiro aspecto da pesquisa que ora apresento, identificar os professores que no fazer docente contribuem para formação de seus alunos.

Continuando minha trajetória acadêmica, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Itapetinga, em agosto de 2006.

---

<sup>2</sup> Quadrúpede da família dos Equinos, principal montaria e animal de carga do sertão.

Confesso que ser pedagoga nunca fora minha vontade queria mesmo era ser enfermeira. Mas com a doença de painho<sup>3</sup>, e mainha ensinando na zona rural, afastar-me da cidade era algo impossível. No final de 2006, painho nos deixou, veio a falecer depois de sete anos lutando contra complicações do diabetes. Com sua partida, o sonho de ser enfermeira também se foi, não tinha mais forças para enfrentar o dia a dia de um hospital, o sofrimento dos doentes e familiares.

Com isso, comecei a me dedicar mais ao curso de Pedagogia, participei do Diretório Acadêmico e de muitas mobilizações em busca da qualidade do nosso curso. Em 2008, passei a compor um grupo de estudos liderado por uma aluna egressa, que estava realizando uma pesquisa sobre os 10 anos do curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga-BA<sup>4</sup>, da qual participei. Coletei dados, analisei e publiquei juntamente com a equipe, com isso, envolvi-me com a história de avanços e angústias do curso. Foi um estudo prazeroso e notei que através dele muitos outros ainda poderiam ser realizados. Então, recortei dele o tema para desenvolver minha monografia, identifiquei e analisei os significados da educação no documento da Proposta de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia, e, com isso, conclui o curso de Pedagogia.

Finalizei o curso de Pedagogia ciente de que teria que continuar a carreira acadêmica. O mestrado passou a ser um sonho, e aos poucos se transformou num objetivo. Muitos foram os projetos pensados e traçados, buscava algo que me inquietasse e que, de alguma forma, apresentasse um novo olhar sobre a educação, sobre o professor. Ao mesmo tempo, iniciei minha carreira docente na educação básica, e as indagações sobre o aprendizado da docência principiaram. O que fazer e como fazer, eram questões frequentes. Questionava minha formação inicial e indagava: como ocorre o aprendizado da docência?

Nesse contexto, passei a cursar uma especialização e cursos de formação continuada. Também integrei como voluntária o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, subprojeto de Educação do Campo da UESB Itapetinga. Na tessitura dessas vivências, nas leituras sobre educação e nas conversas informais, percebi que o professor, ou melhor, o tornar-se professor era minha questão de pesquisa.

Como iria estudar aspectos da formação e identidade, compreendi que deveria realizar a pesquisa com docentes universitários e, assim, dar continuidade aos estudos que havia iniciado na graduação, que tinha o ensino superior como foco. Mas, não poderia pesquisar a

---

<sup>3</sup> Modo de se referir ao pai no Nordeste.

<sup>4</sup> A pesquisa “O curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga-BA: um histórico de mudanças” foi realizada durante os anos de 2007 e 2008 e tinha como objetivo analisar o histórico de mudanças ocorridas no curso de Pedagogia da UESB de Itapetinga, durante os primeiros 10 anos de sua existência.

aprendizagem da docência como um todo, ou de todos os professores. O exemplo de mainha, o orgulho demonstrado pelos que foram seus alunos, levou-me a querer saber como alguns professores no exercício da docência tornam-se referência para os discentes.

Temática e questões esclarecidas, faltava apenas direcionar a área do conhecimento a qual investigar. É nesse momento que a arte emerge, ampliando meu olhar, desconstruindo minhas verdades, colocando-me a refletir. Ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, tive a oportunidade de cursar a disciplina Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Arte do Corpo e Educação, na qual pude discutir/pensar a educação e o fazer docente sob diferentes perspectiva/abordagens, ao mesmo tempo entender a aula como um acontecimento, um encontro no qual deve prevalecer a criação.

Desse modo, não precisou muito para decidir-me a pesquisar os docentes do campo de artes. Para isso, a pesquisa de Célia Maria de Castro Almeida também foi fundamental, ao revelar os dilemas identitários vivenciados pelo docente que também é artista.

Mas, uma pesquisa não é realizada apenas com os questionamentos de um sujeito, a minha não seria diferente. Desse modo, a partir daqui utilizarei também a primeira pessoa do plural. O trabalho que ora apresento passa a ser nosso, pois compreendo que apesar de se materializar pelas minhas mãos, ele foi escrito, olhado, dito, vivenciado, pensado e sonhado por muitos e diversos sujeitos. É narrado, retratado e cantado com diferentes sotaques. Deste modo, mesclo momentos de reflexão pessoal, com contestações coletivas, evidenciando, entre outros, que o tornar-se professor, se dá na inextrincável relação entre o eu e outro, o pessoal e o profissional.

Assim, intitulado “Docência universitária nos cursos de Artes da UFU: formação, identidade e saberes”, este trabalho configura-se como uma proposta desenvolvida no campo de pesquisa de Saberes e Práticas Educativas, estando o seu foco principal na docência universitária.

Voltamos os nossos olhos à questão do processo de aprendizado da docência universitária. Com a pretensão de contribuir para a reflexão sobre o professor do ensino superior, sua identidade e, mais especificamente, sua formação e seus saberes. Para tanto, torna-se relevante também falar da universidade. Ressaltamos a importância dessas discussões, pois possibilita conhecer o como e o porquê do que se está fazendo e para que se ensinar, possibilitando ao professor, elaborar uma crítica conjunta e encontrar alternativas para tal. Nisto consiste ainda o desafio que se põe diante da universidade brasileira, para que ela reencontre e reaproprie o seu papel humanizador na sociedade.

Compreendemos que a educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação também podem ser vivenciados. As perspectivas da educação atual remetem à necessidade de dinamizar o processo ensino-aprendizagem e rever o papel do docente, superando sua condição de mero transmissor do conhecimento e concedendo-lhe a condição de um sujeito que seja capaz de analisar sua prática, intervir e construir um percurso inovador.

Frente ao exposto, temos como escopo principal analisar o processo de aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU. Dessa forma, para nós, toda essa discussão tem como finalidade ampliar nosso conhecimento acerca dos saberes mobilizados e a identidade profissional do docente universitário, contribuindo com os debates a respeito da docência na educação superior e, especialmente, nos cursos de Artes. Além de colocar em destaque, práticas docentes exitosas, colaborando assim para fomentar as discussões sobre a qualidade da educação e a valorização da profissão docente. Esperamos ainda, fomentar a importância de projetos institucionais de formação e desenvolvimento para o docente universitário, que partam da voz dos professores, tornando-se formação *com* professores.

Não almejamos sugerir receitas prontas, mesmo porque, acreditamos que a prática do professor está articulada com os saberes construídos ao longo de sua história pessoal e profissional e, além disso, suas metodologias devem atender as especificidades de cada discente/turma/instituição, não sendo possível assim, desenvolver trabalhos idênticos com sujeitos/lugares/momentos distintos.

Desse modo, esta dissertação organiza-se da seguinte maneira: O Desenho de um Caminho: questões teórico-metodológicas – apresentamos as trajetórias percorridas para realização da pesquisa no que se refere às escolhas metodológicas, versando sobre os instrumentos de pesquisa e a análise dos dados. Também delinea-se o lócus onde o estudo foi realizado, bem como o perfil dos docentes participantes. Em Docência Universitária: marcas da contemporaneidade – expomos as teorias/concepções que fundamentam o trabalho, com foco nas especificidades da docência universitária advindas na contemporaneidade. Aqui, voltamos nosso olhar para aspectos da formação, saberes e identidade do docente universitário. Já em A Docência Universitária nos Cursos de Artes da UFU: cenários de formação e exercício profissional - realizamos uma breve contextualização das pesquisas que abordam os dilemas identitários do docente que atua nos cursos de Artes, para em seguida expor os resultados da análise das narrativas e questionários dos discentes, e contrapô-los com os fundamentos teóricos da pesquisa. Por fim, em Parada Provisória, buscamos apresentar não

saídas, mas considerações que permitam uma reflexão acerca da formação, identidade e saberes docentes, mais especificamente, da docência universitária nos cursos de Artes.

## O DESENHO DE UM CAMINHO: questões teórico- metodológicas

---

*O tempo é dialético. O espaço é não dialético. Como mostrar o movimento de uma obra que, em processo, deve se materializar num objeto concreto? Como através de uma forma, mostrar o seu movimento no tempo, o seu processo de formação? Que se dá através de um movimento que não é linear mas um espiral: um ir e vir que a cada volta progride e se lança para frente, mas sempre recuperando o que ficou atrás?*  
(ALMEIDA, 1992, p. 36).

## **A pesquisa: problemática, questões e objetivos**

Iniciar um trabalho acadêmico como o que ora apresentamos requer rigor científico. Todavia, o fato de cumprirmos com esse rigor não nos tira a possibilidade de revelar nosso trabalho da forma como ele foi construído. E, nesse caso, iniciamos sim pela problemática, pelos questionamentos, pelos objetivos. Só após definirmos esses elementos passamos a buscar nos textos e pesquisas científicas um modelo epistemológico ao qual nossas indagações se encaixam e qual a melhor forma de desenvolver a investigação.

O que propomos com isso é que nessa investigação educativa, como discorre Larrosa (2011), ao problematizar nossas formas de ver, de dizer e de pensar, possamos fazer vibrar o desejo de realidade. Esse desejo que está ligado à experiência, “no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência” (p. 186). Princípios então da nossa experiência, dos nossos anseios, das nossas dúvidas para conceber o trabalho que ora apresentamos. Assim, a investigação será aqui delineada como foi vivenciada, experimentada.

De tal modo, descrevemos aqui o objeto de estudo da pesquisa: a docência universitária nos cursos de Artes, e as indagações que nos levaram a realizar essa investigação. A temática explorada se compõe das experiências vivenciadas no cotidiano acadêmico, ora como discentes, ora como docentes.

Os docentes aqui pesquisados são sujeitos que, com diferentes histórias, influências e trajetórias profissionais, vivem a experiência do ser professor, sendo, por isso, caracterizados como bem-sucedidos (as) no exercício da docência.

Consideramos que em meio às transformações pelas quais o cenário universitário vem passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo, são inúmeros os desafios vivenciados pelo docente, em virtude da complexidade e pluralidade de pressupostos que constituem a docência no ensino superior. Questões quanto à identidade, competências, formação, saberes e práticas do docente superior vêm sendo problematizadas no campo educacional. Além disso, ainda convivemos na academia com o antigo dilema professor *versus* pesquisador.

Partindo dessa premissa, esta dissertação se propôs responder aos seguintes questionamentos: Como ocorre o aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes DA UFU? Quais saberes são construídos e mobilizados no cotidiano universitário? Como se formaram/formam esses professores? Como ocorre o desenvolvimento da identidade profissional dos professores?

A partir das respostas dessas indagações, poderemos compreender como se dá o aprendizado da docência universitária e o desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários no contexto dos cursos de Artes. A problemática a ser pesquisada se configura em analisar a formação, os saberes e a construção da identidade profissional de professores no exercício da docência universitária articulando suas trajetórias pessoais e profissionais.

Como objetivo geral, buscamos analisar o processo de aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mais especificamente, refletir sobre os processos formativos dos professores que atuam nos cursos de Artes; identificar os saberes mobilizados pelos professores no exercício da docência superior; verificar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da identidade dos professores, articulando sua trajetória pessoal e profissional; contribuir para ampliar os debates a respeito da docência na educação superior e, ainda, fomentar a importância de projetos institucionais de formação e desenvolvimento do docente universitário.

Este trabalho procura aceder a um maior aprofundamento e até a renovação nas concepções e no conhecimento sobre os professores do ensino superior e o exercício da docência universitária no campo das Artes. E, ainda, colaborar, por meio da reflexão sobre ações pedagógicas que contribuem para a formação profissional dos estudantes, complementando os estudos já existentes, para uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, valorizando o professor universitário, bem como o cotidiano pedagógico, contribuindo com as pesquisas em relação à temática.

### **As trajetórias teórico-metodológicas da pesquisa**

Pesquisar é reconhecer o saber acumulado na história humana, investindo-se do interesse em aprofundar as observações já realizadas e perpetrar novas descobertas em favor da humanidade (CHIZZOTTI, 2006). Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa requer que o pesquisador determine as concepções que orientam sua ação, os procedimentos, técnicas e instrumentos que adota para auxiliar seu trabalho. Entretanto, “uma pesquisa não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). Nesse contexto, entendemos que a pesquisa que ora apresentamos percorreu caminhos diversos, mas sempre marcados por encontros, o que possibilitou uma construção coletiva a partir de diferentes olhares, sons e falas.



Trata-se então de uma investigação de cunho qualitativo. Conforme Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa qualitativa faz pouco uso de formas de análise estatística, não pressupõe grandes amostras e está especialmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos sociais e culturais. Assim, os dados coletados nos ambientes naturais ou na vida real são extremamente importantes, pois proporcionam descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou práticas sociais.

Como afirma Chizzotti (2006, p. 58), a pesquisa é uma prática imprescindível na construção solidária da vida social, e ao se decidirem pela pesquisa qualitativa, pela descoberta de novas vias interrogativas, os pesquisadores “pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la”.

Desse modo, a pesquisa foi iniciada com um levantamento bibliográfico, mais especificamente, uma revisão de literatura sobre docência no ensino superior, formação de professores do ensino superior, identidade profissional e saberes docentes. De início, pesquisamos de forma ampla, e depois, voltamos nossa atenção para as especificidades dos cursos de Artes no Brasil. Nesse momento da pesquisa, nos valem, entre outros, dos estudos de: Almeida (1992; 2009); Cunha (2005; 2008; 2010); Ferreira (2010; 2014) Gauthier et al. (2013); Isaia (2000; 2006); Larrosa (2002; 2011) Masetto (1998; 2003); Morosini (2001); Pimenta (2006; 2007); Tardif e Gauthier (1996); Tardif (2012).

Em seguida, entre os meses de outubro 2013 e março de 2014, foi realizada a pesquisa de campo<sup>5</sup>, desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mais especificamente, no Instituto de Artes (IARTE). A escolha do instituto se deu, entre outros, por considerar que há uma escassez<sup>6</sup> de pesquisas sobre o docente dos cursos que compõem o instituto, sendo eles: Teatro, Música e Artes Visuais. O curso de dança que também integra o IARTE não foi contemplado nesta pesquisa, visto que se trata de um curso novo, recentemente implantado, e com isso, nenhum aluno o concluiu ainda.

Assim, o primeiro momento da pesquisa de campo iniciou-se com a apresentação da investigação aos coordenadores dos cursos, por meio de uma carta enviada via correio eletrônico, na qual também solicitamos a relação dos discentes que estariam cursando os dois últimos períodos. A recepção à pesquisa foi favorável em todos os colegiados, com os

---

<sup>5</sup> Nesse momento, também utilizamos fontes documentais, como os PPPs (Projeto Político Pedagógico) dos cursos, com o intuito de conhecer as especificidades de cada curso.

<sup>6</sup> Conforme também apontam as pesquisas de Campos (2005); Honorato (2008); e Oliveira (2010).

coordenadores mostrando interesse nos resultados da pesquisa e se disposto a auxiliar. A dificuldade passou a ser encontrar os discentes, já que não havia uma única turma ou disciplina que incluísse todos os alunos da relação.

Assim, entrei em contato com os professores das disciplinas ministradas nos últimos semestres, solicitando alguns minutos das aulas, a fim de aplicar o questionário. Após a liberação dos professores, passei a frequentar as aulas de diversas disciplinas dos cursos envolvidos. Esse momento da coleta de dados foi extremamente importante para a pesquisa, pois permitiu uma vivência maior nos cursos, especialmente, no cotidiano das aulas, proporcionando também uma aproximação com os alunos e professores. O que corrobora a informação de Bogdan e Biklen (1994), de que a investigação de cunho qualitativo permite o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

De tal modo, os discentes foram convidados a responder a um questionário informando quem são os professores que no exercício da docência superior contribuíram para sua formação e quais elementos levaram a escolher esses professores. Nessa etapa da pesquisa, foi utilizado um questionário, que é uma

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Nesse sentido, apresentamos aos discentes duas questões abertas, com a finalidade de que eles na primeira indicassem um e/ou dois docentes que contribuíram para a sua formação e na segunda, que delineassem a justificativa dessa escolha. Os discentes não foram identificados no questionário, apenas informaram o curso e período que estudavam.

Ainda sobre o questionário, Gil (1999) aponta vantagens e desvantagens dessa técnica sobre as demais. Como pontos positivos, o autor assinala: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; menores gastos com pessoal, por não exigir o treinamento dos pesquisadores; além de garantir o anonimato, permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes.

Por outro lado, dos pontos negativos da técnica em análise estão o fato de excluir as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; impedir o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; impedir o conhecimento das circunstâncias

em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; não oferecer a garantia de que a maioria das pessoas devolvesse devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; envolver, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não ser respondidos;

A fim de atenuar os problemas referidos, no que se refere às desvantagens apontadas por Gil, e assegurar o bom desenvolvimento da pesquisa, tomamos os seguintes cuidados: além das informações sobre a pesquisa e instruções, o questionário continha questões claras e objetivas; após a apresentação (da pesquisadora e da pesquisa), no final da aula, os questionários foram entregues aos alunos, que respondiam de imediato e entregavam para a pesquisadora. Com isso, asseveramos que todos os questionários seriam entregues, salvo quando o discente recusasse participar da pesquisa, o que não aconteceu em nosso caso; formulamos um questionário pequeno com apenas duas questões, que foram suficientes para atender às demandas da pesquisa.

O objetivo do questionário respondido pelos alunos era o de identificar os professores que seriam convidados a participar da pesquisa e elencar as características desses professores, segundo a perspectiva dos discentes. E para isso, as duas questões foram suficientes. Como a coleta de dados é um recurso intensivo, “não vale à pena obter mais dados do que precisamos” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 156).

Contamos com um total de 62 questionários de discentes, conforme quadro 01.

**Quadro 01:** Questionário discente.

<b>CURSO</b>	<b>ALUNOS NOS ÚLTIMOS SEMESTRES</b>	<b>QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS</b>
TEATRO	30	21
MÚSICA	18	16
ARTES VISUAIS	52	25

**Fonte:** Dados da pesquisa.

As relações de alunos que estariam finalizando o curso foram fornecidas pelos colegiados. Contamos então com um total de 70% de questionários no curso de Teatro. Já no de Música, 88% do total. E no de Artes Visuais, 48,7%.

De posse dos questionários respondidos, passamos para o segundo momento da investigação, em que relacionamos todos os professores indicados pelos discentes e

identificamos aqueles que foram apontados mais vezes nos questionários. Nesse momento da investigação, optamos por excluir um dos professores indicados, por se tratar do orientador da pesquisa. Entramos em contato com os professores e após assinalarem disponibilidade para participação, constituíram sujeitos da pesquisa quatro professores, sendo duas professoras do curso de Teatro, um do curso de Artes Visuais e um de Música. Nessa etapa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário de identificação (os participantes foram identificados por um codinome) e a entrevista narrativa.

O questionário de identificação teve por finalidade construir um perfil biográfico dos professores. Buscamos conhecer aspectos como a idade, o sexo, área de atuação, categoria funcional, regime de trabalho, formação acadêmica, tempo de formação, tempo de docência etc., a fim de contextualizar características dos professores pesquisados.

Já a entrevista narrativa contribuiu para a compreensão dos problemas da pesquisa, desvendando as trajetórias/experiências dos docentes pesquisados, bem como para revelar os saberes e aspectos da identidade profissional. Conforme estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a entrevista narrativa “é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. [...] emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo”.

Dessa forma, realizamos as entrevistas individuais e gravada em áudio. Após a transcrição das entrevistas, os arquivos foram enviados individualmente para cada docente, a fim de que pudessem fazer as alterações que julgassem necessárias, como ter relatado alguma informação que não quisessem que fosse divulgada. Entretanto, apenas um dos participantes realizou alterações nas entrevistas, os demais não responderam a solicitação.

Por meio das narrativas dos docentes, construímos as informações sobre os saberes e práticas, formação inicial e continuada, a construção da identidade docente, as experiências vivenciadas e outros aspectos relevantes para a pesquisa. Pensamos que

[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91).

Nessa perspectiva, os docentes informaram suas trajetórias pessoais e profissionais e identificaram, já durante a entrevista, os caminhos percorridos, os acontecimentos, os processos formativos que colaboraram para composição da pessoa e profissional que hoje são.

Ao final de cada entrevista, era nítido o prazer dos sujeitos em poder “desabafar”. Sim, para os docentes entrevistados, a narrativa possibilitou a exteriorização de sentimentos reprimidos, sobre a profissão, sobre os desafios da docência, e mais especificamente, da docência no ensino superior. Durante a entrevista, os docentes lembravam de episódios, pessoas, lugares; iam dando conta de como se constituíram artistas, docentes. Porque essa construção não é linear, e para os docentes pesquisados não poderia ser diferente. Para dois dos sujeitos, a docência, o desejo de ser professor já existia antes mesmo do encantamento com a arte. Já para os outros, a docência surgiu como uma possibilidade de emprego estável, já que viver exclusivamente da arte no Brasil é um desafio ainda maior. Ao final de cada entrevista, os sujeitos agradeciam a possibilidade de poder falar sobre o trabalho, a profissão, as angústias, de lembrar os professores marcantes, a trajetória pessoal, profissional, formativa.

Cunha (2005), fazendo referência às narrativas utilizadas em suas pesquisas, expõe que:

Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria “garantindo” consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. [...] Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é na verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 2005, p. 38-39).

Para a autora, as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, assim, o trabalho com as narrativas é profundamente formativo, tanto para os sujeitos da pesquisa, que ao mesmo tempo que organizam suas ideias para os relatos reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, “portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 2005 p. 39), como para o professor/pesquisador, pois ao se instalar a relação dialógica, cria-se uma dupla descoberta. “Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós”.

Nas palavras de Clandinin & Connely (2011), compreendemos que,

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só como nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e

contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes (p. 98).

Corroborando com os autores, ao realizar as entrevistas narrativas, pude<sup>7</sup> repensar também minha história, meu processo formativo, o início da docência e a construção de minha identidade profissional. Por diversas vezes me encontrava nas histórias narradas pelos sujeitos, conforme com a afirmação de Silva et. al (2007, p. 33), de que “um relato é sempre dirigido a alguém e, assim, provoca também um efeito em quem o ouviu”.

Por fim, compete referir sobre o processo de análise dos dados que foi realizado a partir do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. O processo de analisar aspectos da formação, saberes e construção da identidade profissional foi árduo, e não poderia ser diferente. Cientes das especificidades da pesquisa, e dos diferentes instrumentos empregados para construção dos dados, optamos por utilizar a técnica das histórias de vida.

As informações dos questionários dos discentes foram descritas e organizadas por semelhanças e alocadas aos eixos dessa pesquisa – docência, saberes, formação e identidade -, com vistas a propiciar a compreensão do todo. Essas foram apresentadas e as características identificadas nos questionários dos discentes agregada as discussões das entrevistas. Desse modo, conseguimos confrontar a percepção dos discentes com as imagens que os docentes vêm construindo sobre si e seu desenvolvimento profissional.

Entendemos que é através da palavra que o homem dá significado ao que é e ao que sente, nomeia o que vê, o que acontece, o que faz e o que pensa. No ato de escolher certas palavras, silenciar outras, compor escritos, inventar, proibir ou transformar palavras, encontra-se mais do que somente vocábulos. Para Larrosa (2002), a luta pelos vocábulos, por seu significado e controle, pela imposição de certas palavras e desativação de outras, é uma luta em que se joga com algo mais do que simplesmente expressões.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco [...]. O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

Desse modo, o professor ao compor termos para falar de si, de sua profissão, ao olhar para sua prática, para seu cotidiano e para as relações que estabelece, traz em sua fala mais do

---

<sup>7</sup> Aqui foi utilizada a primeira pessoa por se tratar de uma questão pessoal.

que meras palavras, revela o que sente, o que pensa, o que faz e quem é. Nessa perspectiva, na análise das entrevistas narrativas o método e a técnica das histórias de vida foram a mais adequada, pois as trajetórias formativas – pessoais e profissionais - dos sujeitos são inseparáveis.

Conforme Silva et al. (2007, p. 29), a história de vida pode ser aproveitada como documento ou como técnica de captação de dados, visto que

[...] é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano.

As considerações apresentadas pelas autoras sobre a História de Vida foram cruciais para o entendimento e realização da análise dos dados. Compreendemos que ao lembrar suas histórias, os docentes reconstroem seus percursos, ressignificando sua vida, identificando situações, pessoas, aprendizagens. A narrativa torna-se, nesse sentido, uma criação de si, que ao ser produzido revela o contexto no qual o sujeito encontra-se inserido, possibilitando a construção de sentidos.

A análise das narrativas ocorreu então a partir da leitura e releitura de cada entrevista, com o intuito de penetrar no contexto narrado; em seguida, realizei relituras a partir das questões que balizaram a pesquisa, identificando nas histórias narradas indícios que permitissem a construção de considerações acerca de nossos questionamentos; divisão de cada entrevista em blocos, conforme temáticas identificadas após as leituras. Nesse momento, perceberam-se exterioridades distintas das estabelecidas a priori, sendo as especificidades consideradas para análise. Depois, as narrativas que tinham a mesma temática eram alocadas juntas. Nesse momento, alguns blocos também foram acoplados transformando-se em eixos, ser professor e ser artista, por exemplo, converteu-se no eixo da identidade. Somente após a percepção e discussão dos eixos, os dados foram confrontados com os aportes teóricos da pesquisa.

Nesse sentido, a técnica de análise dos dados permitiu a produção de conhecimentos sobre o objeto de estudo, a partir da leitura e releitura intensa, sucessiva e rigorosa do material<sup>8</sup>; da organização e seleção das narrativas até a da percepção dos eixos integrantes; e da identificação de palavras-chave nos questionários dos discentes.

---

<sup>8</sup> As leituras das narrativas chegam a um nível tão intenso que as vozes dos participantes da pesquisa começam a ecoar, impregnando todo pensamento. Nesse momento, nenhum ato cotidiano sucede sem que

## **O lócus da pesquisa: espetáculo de sons e cores**

Na perspectiva do estudo que ora apresentamos, delinear o espaço-tempo onde a pesquisa foi desenvolvida trata-se não apenas de contextualizar o trabalho, mas retratar o lugar do encontro. E o lugar aqui desenhado, além da trajetória marcada por particularidades e semelhanças com a história do ensino superior no Brasil, tem tanto em seu passado, quanto no presente uma mistura de sabores. É na diversidade de temperos que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem se constituído como o lugar do encontro, onde sujeitos com diferentes histórias percorrem caminhos distintos e constroem sua identidade profissional docente.

Numa breve análise da sua criação, destacamos que a UFU principia nos anos de 1950, ocasião em que a cidade inicia o ensino superior com a chegada de cursos de graduação isolados ou de faculdades isoladas, cujas entidades mantenedoras eram famílias, instituições religiosas e comunitárias.

A criação das faculdades isoladas, primeiro momento da história da UFU, se deu, como foi visto, pelo desejo de alguns idealistas que sonhavam com a criação de escolas superiores na cidade de Uberlândia. Na ocasião tais idealistas realizaram várias palestras, com o propósito de sensibilizar para tal necessidade, tanto a comunidade como as autoridades. O argumento de que a cidade se desenvolvia econômica, política e demograficamente e, por consequência, carecia de profissionais com maior formação cultural e intelectual foi umas das bandeiras para legitimar a existência de cursos superiores na cidade (BRITO, 2011, p. 93).

Nesse contexto, criou-se a Escola Superior de Música, em 1957, posteriormente Faculdade de Artes. Depois, foram instituídas: a Faculdade de Direito (1959), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960), a Faculdade de Ciências Econômicas (1963), a Faculdade Federal de Engenharia, esta pública (criada por lei em 1961, com início em 1965), e a Escola de Medicina (com início em 1968).

Posteriormente, decidiu-se que seriam integradas à Universidade de Uberlândia as cinco escolas existentes e a Escola de Medicina. Em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº 762, foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU). A ação seguinte rumo à federalização foi a adaptação do estatuto da UnU à Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), que resultou na criação de departamentos e centros de áreas em substituição às escolas e faculdades. Finalmente, em 24 de maio de 1978, foi sancionada a Lei nº 6.532, que

---

reflexões/considerações sejam realizadas. E um simples “banho”, pode transforma-se num momento crucial da pesquisa.



transformava a UnU em Fundação Universidade Federal de Uberlândia. O projeto de federalização da UFU passou a consolidar a nova organização em departamentos e três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); e Ciências Biomédicas (CEBIM).

Nos anos de 1980, a UFU passou a ser uma referência regional em excelência educacional. A aprovação, em 1998, do novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral alterou a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente pela criação de Unidades Acadêmicas.

Assim como em outras universidades em nosso país, o processo de criação da UFU não tinha como proposta política a construção social. A criação de cursos superiores por decreto ou integração de faculdades ora existentes constituiu-se numa prática comum na história da educação superior brasileira, reflexo de uma política mais preocupada com fatos políticos do que com uma visão de desenvolvimento social. No caso da UFU, foi à necessidade de ter profissionais qualificados, o receio por parte de políticos de ficar atrás perante a cidade de Uberaba e a necessidade de desenvolver intelectualmente a cidade de Uberlândia por conta do seu crescimento econômico que fizeram a universidade acontecer como sinônimo de desenvolvimento (BRITO, 2011). Ainda conforme a autora,

Reconhecendo a criação da UFU como fruto de importantes movimentos históricos e políticos ocorridos na época de sua fundação destacam-se: a concorrência entre Uberaba e Uberlândia ocasionada pela disputa política/econômica/social entre as décadas de 1960 e 1970; a aglutinação de faculdades isoladas com pensamentos e formas de organização diferenciadas; a Ditadura Militar e a Lei 5.540/68 da Reforma Universitária – como aspectos importantes para a localização das condições sobre as quais a UFU foi fundada (BRITO, 2011, p. 104).

Nessa trajetória, a UFU tornou-se referência e no início de 2013 contava com 32 unidades acadêmicas com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós-graduação, que oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico, quatro cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado, atuando em diversos *campi*, distribuídos nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo<sup>9</sup>.

Entre as unidades acadêmicas, está o Instituto de Artes (IARTE), que congrega os cursos de graduação em Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, além dos mestrados acadêmicos em Artes e Música, e do mestrado profissional em Artes. Sendo o espaço de

---

<sup>9</sup> Dados obtidos no site da instituição em maio de 2015.

atuação dos sujeitos desta pesquisa, consideramos apresentar os cursos investigados e suas especificidades. Ratificamos que a graduação em Dança não foi considerada na pesquisa, visto que se trata de um curso novo, com turmas ainda em estágio inicial e boa parte de seus professores atuarem também no curso de Teatro.

Assim, iniciamos pela criação do Curso Superior de Música, marco da concepção da UFU, ocorrido em Uberlândia quando da fundação do Conservatório Musical, em 13 de julho de 1957. Em 1961, essa instituição é oficializada com o curso de Música. Em 1969, o Conservatório é transformado em Faculdade de Artes e passa a integrar a Universidade de Uberlândia.

Atualmente, o Curso oferece 50 vagas anuais, nos graus de Bacharelado (com duração de quatro anos) e Licenciatura (quatro anos e meio): canto, flauta doce, flauta transversal, percussão, piano, saxofone, trompete, trombone, viola, violão, violino e violoncelo. Em 2009, o curso de Música juntamente com os de Artes Cênicas e Artes Visuais passaram a oferecer o Mestrado em Artes. Também são desenvolvidas atividades de extensão com grupos como a Orquestra Camargo Guarnieri, Orquestra Popular do Cerrado, Camerata de Violões e Grupo de Percussão da UFU, montagens de Ópera, concertos variados e na educação musical através de cursos para professores e projetos com a comunidade.

O Curso é semestral e de turno integral, visando promover o aprendizado avançado de música formando profissionais habilitados para: atuarem como intérpretes solistas e em grupos musicais; realizar pesquisa em música; utilizar tecnologias musicais; atuarem como professores na rede pública e privada; atuarem em projetos sociais e culturais; e realização e produção de eventos culturais e musicais.

Os princípios que norteiam a formação do discente, conforme Projeto Pedagógico são: Articulação entre teoria e prática; Contextualização e a criticidade do conhecimento (o conhecimento musical é socialmente construído e historicamente situado); Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Flexibilização Curricular; Interdisciplinaridade; Rigor no trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos; Ética como orientadora das ações educativas; Ênfase na *Performance*/criação/apreciação musicais; e Avaliação como prática de ressignificação na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso.

O Curso de Teatro é um curso de graduação que oferece formação nos graus de Bacharelado e Licenciatura. No turno integral o aluno poderá optar por cursar as duas modalidades e no noturno, poderá cursar a Licenciatura em Teatro.

O curso iniciou-se em 1994, com a criação da Habilitação em Artes Cênicas do Curso Educação Artística. O curso de Educação Artística, criado em 1972, oferecia, até então, duas habilitações, Artes Plásticas e Música. Artes Cênicas, portanto, constituiu a terceira habilitação em Educação Artística da Universidade Federal de Uberlândia, em consonância com a Lei nº 5.692/71. Em 2000, foi feito o Ajuste Curricular para atender à Reformulação da Prática de Ensino, de acordo com a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, que estabelece no artigo 65 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Nessa ocasião, foi instituído como obrigatório o Trabalho de Conclusão de Curso, aproximando as atividades de ensino e pesquisa.

Em 22 de dezembro de 2004, o curso foi reconhecido pela portaria nº 4.327. Já no primeiro semestre de 2005 foi encaminhado e aprovado o Processo de Desmembramento do Curso de Educação Artística. Esse processo desmembrou “o Curso de Educação Artística (Licenciatura Plena) e suas Habilitações (Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música) e Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas (Bacharelado), respectivamente, em licenciaturas específicas, a saber, em Teatro, Artes Visuais e Música, e Bacharelado em Artes Visuais”. Dos três cursos resultantes do desmembramento da Educação Artística, apenas o Curso de Teatro não oferecia, ainda, a modalidade Bacharelado.

O Curso de Graduação em Artes Visuais também oferece Bacharelado e Licenciatura. De acordo com o Projeto Pedagógico, o Bacharel em Artes Visuais atua mais como artista e pesquisador, compreendendo as Artes Visuais em seus aspectos processuais, teóricos, históricos e estéticos; e desenvolvendo processos de criação que potencializam e profissionalizam sua produção poética. Já o Licenciado em Artes Visuais atua mais como professor e pesquisador, compreendendo os processos de criação e docência em Artes Visuais em seus aspectos metodológicos, teóricos, históricos e estéticos; e desenvolvendo ações educativas e a produção crítica em artes visuais.

Assim, o curso forma profissionais que interagem criativamente com a sociedade através da arte e das manifestações culturais, embasados pela teoria e história da arte, e utilizando as mais diferentes linguagens plásticas e visuais, como a gravura, a fotografia e o vídeo, a pintura e o desenho, a *performance*, a arte computacional e a cerâmica, entre outras linguagens artísticas. Durante o Curso seus alunos articulam conjuntamente pensamentos e práticas artísticas, desenvolvendo pesquisas e projetos pessoais, sendo estimulados a participar ativamente das discussões emergentes em torno do campo de conhecimento das artes visuais, com responsabilidade e compromisso ético e social.

Com relação ao curso de graduação em Dança, embora não seja lócus da pesquisa que ora apresentamos, porém por ele compor o IARTE, está vinculado ao curso de Teatro, daí a necessidade de também delinear sua história. Criado em 2011, o curso é oferecido na modalidade Bacharelado com regime acadêmico semestral e turno integral. São ofertadas 20 vagas e o ingresso no curso é anual, por meio de processo seletivo conforme as normas vigentes na UFU. O curso contempla o planejamento de expansão do curso de Teatro, via projeto REUNI<sup>10</sup> e atende a duas forças motivadoras, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico: uma externa, representada pelo contexto local que, de forma legítima, pleiteia a consolidação de políticas e de ações que permitam o fortalecimento da pesquisa e da formação nesta área; e outra interna, dada as especificidades do corpo docente que atualmente compõe o Curso de Teatro e a coerência no conseguimento do projeto de expansão e fortalecimento da formação e da pesquisa em Artes Cênicas, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia.

### **Os participantes da pesquisa: retratos delineados e outras considerações**

Cientes de que a entrevista narrativa tem entre suas características o fato dos entrevistados discorrerem de forma livre sobre suas histórias e/ou a temática em questão, o questionário de identificação emergiu como possibilidade de caracterizar questões pontuais como idade, categoria funcional, regime de trabalho, formação e tempo de atuação no ensino superior. Os questionários foram entregues aos participantes antes da realização das entrevistas.

Desse modo, a opção pelo questionário de identificação<sup>11</sup> ocorreu com o objetivo de traçar o perfil dos participantes da pesquisa. As questões abertas e fechadas foram separadas por três eixos, sendo I – Identificação; II – Formação Acadêmica; III – Percurso Profissional. Na sequência, no quadro 02, apresentamos os principais pontos da análise dos questionários.

---

<sup>10</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

<sup>11</sup> O questionário utilizado encontra-se no Apêndice A.

**Quadro 02:** Perfil dos colaboradores da pesquisa.

<b>Codinome</b> <sup>12</sup>	Dona Chiquinha	Pereirinha	Alex	Márcia
<b>Idade</b>	41-50	41-50	41-50	36 - 40
<b>Curso</b> <sup>13</sup> <b>em que atuam</b>	Teatro	Música	Artes Visuais	Teatro
<b>Categoria Funcional</b>	Adjunto 1	Adjunto 1	Adjunto 4	Assistente 2
<b>Regime de Trabalho</b>	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva
<b>Formação/Titulação</b>	Licenciatura/ Doutorado	Bacharelado / Doutorado	Bacharelado/ Doutorado	Bacharelado e Licenciatura/ Doutorado
<b>Tempo de atuação no Ensino Superior</b> <sup>14</sup>	15 anos	13 anos	16 anos	5 anos
<b>Projetos de Pesquisa e/ou Extensão</b> <sup>15</sup>	Pesquisa e Extensão	Pesquisa e Extensão	Pesquisa e Extensão	Pesquisa e Extensão

Fonte: Dados da pesquisa.

Os perfis nos revelam algumas características dos docentes pesquisados e também provocam diversas considerações no que se refere às características do trabalho docente na universidade. Assim, as idades variam entre 36 e 50 anos e quanto a categoria funcional Dona Chiquinha, Pereirinha e Alex são Adjuntos e Márcia é assistente. O regime de trabalho é o mesmo para todos, 40 horas com Dedicação Exclusiva. Com relação à formação há também distinções, sendo dois docentes bacharéis, uma licenciada e outra docente com os dois graus, o bacharelado e a licenciatura. Três dos participantes possuem mais de nove anos atuando como docentes universitários, apenas uma não tem esse tempo. Todos os docentes desenvolvem projetos de pesquisa e extensão.

Passaremos então a pontuar algumas demandas referentes à docência universitária, iniciando pela questão da situação profissional, que se relaciona a possibilidade de realização do trabalho docente, isto porque:

<sup>12</sup> Os codinomes dos participantes foram atribuídos pelos pesquisadores. Inicialmente procuramos homenagear dois importantes artistas uberlandenses, Dona Chiquinha conhecida como a Dama do Teatro Uberlandense e seu Pereirinha, importante músico da cidade. Já o apelido Alex, refere-se a um artista plástico de Itapetinga-BA, aluno da pesquisadora no curso de Pedagogia, que vem vivenciando os dilemas entre ser artista e ser docente. E Márcia, é uma homenagem à mãe da pesquisadora, uma das grandes incentivadoras dessa pesquisa, reconhecida por contribuir para a formação de seus alunos.

<sup>13</sup> Os docentes atuam no Bacharelado e Licenciatura.

<sup>14</sup> Essa informação foi atualizada no ano de 2015, mas a pesquisa foi realizada em 2014.

<sup>15</sup> Os nomes dos projetos não foram apresentados para preservar a identidade dos participantes.

A carreira docente instituída na academia brasileira, supõe quatro níveis iniciais de formação para o ingresso e progressão na vida acadêmica: o professor Auxiliar, o Assistente, o Adjunto e o Titular. O primeiro na condição de possuir apenas a graduação (em alguns casos uma especialização); o segundo, o título de mestre e o terceiro o título de doutor, e o último além do doutorado, necessita ter uma vasta produção para sua titularidade (CUNHA, BRITO e CICILLINI, 2006, p.4).

Observamos então que a carreira do docente universitário está estritamente relacionada com a formação e produção acadêmica, haja vista que a progressão ocorre, entre outros, pela titulação e produtividade científica. Contudo, “a carreira docente não só tem importância pelo que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, como também pelo que tange ao próprio funcionamento da instituição universitária” (ZABALZA, 2004, p. 136). O fato dos nossos participantes pertencerem ao quadro de servidores efetivos e com dedicação exclusiva proporciona, entre outros, autonomia e pressupõe qualidade do trabalho na instituição. Além disso, ser adjunto amplia as oportunidades de desenvolvimento de pesquisa e extensão, já que há editais de financiamento que só podem ser pleiteados por doutores.

Notamos, então, que a situação funcional de nossos participantes favorece seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, contribui para a formação dos discentes, fato esse que corrobora com a indicação de nossos participantes pelos seus discentes.

Porém, se o professor efetivo tem diversas possibilidades na realização de seu trabalho, em contrapartida, os professores substitutos encontram-se limitados nas instituições de ensino superior, por diversos aspectos, entre os quais estão: a rotatividade; a precarização do trabalho; a impossibilidade de desenvolver pesquisa e extensão seja devido aos curtos períodos do contrato ou pela quantidade e variedade de disciplinas que geralmente o professor substituto tem que dar conta; a falta de investimento/reconhecimento da instituição, já que logo o professor não estará mais no quadro de funcionários; e a situação econômica, pois o substituto não tem direito às vantagens próprias da carreira. Embora as inúmeras dificuldades encontradas, a experiência como docente universitário, comumente contribui na formação do docente.

A formação refere-se a um fator recorrente nas discussões sobre o docente universitário, especialmente a não exigência da licenciatura, concedendo ao bacharel a oportunidade de atuar na carreira docente. Esse aspecto pode ser evidenciado em nosso quadro 02, demonstrando que todos os participantes possuem doutorado, entretanto, Aléx e Pereirinha têm como formação inicial o bacharelado e Dona Chiquinha tem Licenciatura e Márcia tem os dois graus, Bacharelado e Licenciatura.

Há nesse contexto dois pontos para debater. Sabemos que os cursos de licenciatura são destinados a formação docente, entretanto, observa-se um paradoxo quando se trata do docente que irá atuar no ensino superior. Nesse caso, não há exigências quanto ao grau de licenciado, ainda que esses professores venham atuar em cursos destinados a formação de professores. Assim, temos nas universidades aqueles que se formaram docentes e aqueles que acordaram docentes.

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

As considerações suscitadas revelam a necessidade de discutir a docência como uma atividade profissional, exigindo desse modo, formação específica. Não queremos com isso, colocar na formação inicial a responsabilidade pelo desempenho dos docentes universitários, também não estamos negando que os licenciados não possuam lacunas em seus processos formativos, no entanto, é preciso salientar o papel dos saberes pedagógicos no fazer docente, esses presentes nos currículos das licenciaturas. Na contemporaneidade, apenas o domínio do conhecimento técnico da profissão e o conhecimento das disciplinas são insuficientes para que o docente compreenda a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Por isso,

Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções (ZABALZA, 2004, p. 108).

Ao conceber a docência como profissão, os conhecimentos específicos tornam-se imprescindíveis, principalmente, para fortalecimento da identidade docente e para a mudança no repertório de conhecimento profissional do professor que possibilitará a ele abandonar a prática reprodutora e adotar uma prática que contribua para a emancipação. Ao dizer isso,

estamos compreendendo a dimensão ética, estética, política e social da docência, pois, ao assumir a necessidade de entender as ações que envolve o processo ensino-aprendizagem, o docente está evidenciando o cuidado com a formação do discente.

O outro ponto a que nos referimos, expõe a questão dos cursos de Pós-Graduação dos participantes. Como já apresentamos nossos personagens Pereirinha e Alex, embora tenham cursado o bacharelado, possuem o título de doutor, assim como Dona Chiquinha e Márcia. Os programas de Pós-Graduação, especialmente, *stricto sensu*, constituem como espaço de formação dos docentes universitários, “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, artigo 66).

Além do descaso das políticas públicas com a formação do docente universitário, delegando aos programas sua responsabilidade, na prática essa ideia não tem se efetivado, visto que a ênfase dos programas de mestrado e doutorado ainda hoje se refere à formação do pesquisador.

Sabemos que os cursos de pós-graduação têm sido o lócus mais comum de formação dos professores de ensino superior, e que esses têm um enfoque mais voltado para a pesquisa e a formação do pesquisador (CHAMLIAN, 2006). Mas a preocupação com a docência levou à proposição de implantar, nos cursos de pós-graduação, a atividade de estágio docente, para que o aluno tenha uma experiência com o ensino superior. Também se tornou obrigatório o estágio de docência aos bolsistas da CAPES. Por essas iniciativas se promove a reflexão sobre a inter-relação teoria e prática. Mas será o suficiente para bem formar o professor universitário? (FERREIRA; BEZERRA, 2015, p. 10).

A afirmação e questionamento suscitados corroboram para nossa discussão, evidenciando mais uma vez, a formação do pesquisador como preponderante nos programas de pós-graduação, embora haja preocupação com a formação docente. Entretanto, esse olhar para formação têm se dado através do “estágio de docência para os candidatos aos títulos de mestre e/ou doutor, e há também disciplinas ou especializações de metodologia do ensino superior” (FERREIRA; BEZERRA, 2015, p. 6). Porém, o estágio docência tem caráter obrigatório apenas para os bolsistas da CAPES, e as disciplinas voltadas para discussão da docência universitária e/ou metodologia do ensino superior, além de compor, especialmente, os currículos dos programas do campo da educação, dificilmente constituem o quadro de disciplinas obrigatórias.

Nesse contexto, asseveramos que a formação do docente universitário demanda ações que vão além da formação para pesquisa. Não queremos com isso minimizar o papel da



pesquisa. Estamos cientes de que as “[...] atividades de pesquisa são um ponto positivo para a atuação docente, pois através das pesquisas se constroem e se desconstroem conhecimentos” (FERREIRA; BEZERRA, 2015, p. 9). Contudo, torna-se necessário que a docência seja contemplada pelos aspirantes ao título de mestre e/ou doutor como uma possibilidade de atuação profissional que requer conhecimentos e preparação específica. Ainda é necessário considerar que,

[...] Usamos “docência” para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência. [...] atribuíram-se aos professores universitários três funções: o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade). Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamaram business (busca de financiamento, negociação de projetos [...]) e as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades [...]). (ZABALZA, 2004, p. 109).

A longa citação de Zabalza (2004) justifica-se por revelar as inúmeras atividades desempenhadas pelos docentes nas instituições de ensino superior. Assim como temos revelado, o docente universitário envolve-se cada vez mais nas inúmeras “atividades, comissões, trabalhos burocráticos, reuniões, editais de financiamento, entre outros, que a sala de aula é o espaço menos frequentado pelo professor, trazendo grandes prejuízos para o aluno, o próprio docente e a instituição (MALUSÁ; TELLES; BEZERRA, 2015, p. 115). Concordamos com Teixeira (2009) que expõe sobre as diversas atividades desenvolvidas pelo docente universitário, de forma que “[...] “dar aulas” passa a ser algo ‘de menor valor’, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das instituições: bancas, orientações de alunos [...]” (TEIXEIRA, 2009, p. 34).

Não podemos perder de vista que a universidade brasileira vem desenvolvendo-se a partir do tripé (ensino, pesquisa e extensão), de modo que, a instituição universitária é “o lugar onde ensino, pesquisa e extensão se constituem de forma indissociável – é o tripé ou tríade do ensino superior”. (MALUSÁ; TELLES; BEZERRA, 2015, p. 115). Entretanto, alcançar essa meta é um dos grandes desafios das instituições de ensino superior.

Todavia, dado a discussão suscitada referente ao trabalho docente com a desvalorização da aula/ensino, compete notar que nossos protagonistas também são envolvidos nessa diversidade de atribuições, também desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão. Compreendemos que esse fator, o desenvolvimento de pesquisas, contribui para a

realização do trabalho docente em sala de aula, considerando também que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

Ao afirmar a importância do docente universitário promover projetos de pesquisa e extensão, não estamos concordando com o contexto atual no qual o docente é considerado como uma máquina de produção, cuja principal exigência é a fabricação de artigos científicos em série. Nossa pretensão é corroborar para a qualidade e valorização da aula, revelando que ao promover o ensino, a pesquisa e extensão de forma indissociável o docente proporciona aos discentes, o entrelaçamento entre teoria e prática.

Além disso, as reflexões provocadas pela atividade de ensino/pesquisa e o retorno que os projetos de extensão produzem para a sociedade, colaboram não apenas para formar o profissional, antes para formação humana dos envolvidos. Apreendemos essa especificidade entre os docentes pesquisados. As práticas docentes e artísticas estão atreladas e, são compreendidas pelos discentes como fator diferencial na *performance* de nossos participantes. É no movimento/reflexão das práticas artísticas e docente que os participantes têm pautado o desenvolvimento profissional,

[...] entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Nesse sentido, para desvendar os processos e estratégias empregados por nossos personagens, passamos a análise das fases da carreira docente, partindo do tempo de atuação de cada um. Dona Chiquinha tem 15 anos na docência universitária, Pereireinha está com 13 anos, Alex 16 anos, enquanto Márcia tem cinco anos. No entanto, somando os anos de atuação como docente em outros níveis<sup>16</sup>, Dona Chiquinha já vivenciou 25 anos na carreira.

No que se refere à carreira docente, evidenciamos que,

[...] o conceito de que a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação (GONÇALVES, 2009, p. 23).

---

<sup>16</sup> O percurso profissional de cada docente está explicitado na análise das narrativas.

Compreendemos que os períodos da carreira são distintos para cada pessoa, visto que é influenciado por uma série de questões pessoais, culturais, entre outros. Entretanto, autores como Huberman (1992), Gonçalves (1992; 2009) e Ferreira (2014) desenvolveram modelos para análise dos períodos da carreira docente. Nessa perspectiva, os modelos elaborados por Huberman e Gonçalves descrevem as etapas da carreira baseados na realidade europeia, por isso optamos por apresentar o modelo elaborado por Ferreira (2014), que partindo dos autores citados e considerando as especificidades da realidade brasileira, tais como a questão de gênero que diferencia o tempo da carreira para homens e mulheres, apresenta como os períodos da carreira poderiam ser no Brasil.

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	↓ ESTABILIZAÇÃO
8-15	↓ VARIAÇÃO (+ ou -)
15-18	↓ EXAMINAÇÃO
18-20	↓ SERENIDADE
20-25	↓ FINALIZAÇÃO

**Figura 1:** Períodos da carreira feminina no Brasil.

**Fonte:** Ferreira (2014 p. 48).

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	↓ ESTABILIZAÇÃO
8-14	↓ VARIAÇÃO (+ ou -)
14-22	↓ EXAMINAÇÃO
22-25	↓ SERENIDADE
25-30	↓ FINALIZAÇÃO

**Figura 2:** Períodos da carreira masculina no Brasil.

**Fonte:** Ferreira (2014 p. 48).

Conforme os períodos<sup>17</sup> da carreira apresentados, identificamos que cada docente encontra-se em um momento. Márcia no período de iniciação, Pereirinha na variação, Renato no período de exame e Dona Chiquinha na finalização<sup>18</sup>. Entretanto, embora nossos personagens atravessassem diferentes períodos da carreira docente, todos foram apontados pelos discentes como professores que contribuem para formação dos alunos.

Assim, apesar de Márcia está iniciando sua trajetória e Dona Chiquinha encontrar-se no período de finalização, ambas são consideradas como professoras bem-sucedidas no exercício da docência. Assim como Alex e Pereirinha, que também vivenciam momentos distintos são considerados bons professores. Ou seja, os períodos da carreira não influenciaram na escolha dos alunos. Não se revelou aqui uma tendência de sempre os professores dos últimos três períodos serem apontados, por exemplo, pois uma professora iniciante foi apontada.

As especificidades do desenvolvimento profissional, as trajetórias pessoal e profissional, a maneira como cada um vivencia os períodos da carreira, enfim o processo de

<sup>17</sup> Segundo Ferreira (2014, p. 48-51) “iniciação é o período de entrada na carreira docente”; na estabilização a profissão já lhe é familiar, sobressai o pertencimento ao grupo; variação é marcado pela variação sofrida pelo professor, que ora são positivas ou negativas; exame é marcado pelos questionamentos sobre a carreira e as realizações positivas e negativas, começando mais cedo e terminando mais tarde para os homens; serenidade é o período em que o professor já não tem o entusiasmo anterior e é marcado pela tranquilidade; E a finalização são os últimos anos da carreira, caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros”.

<sup>18</sup> Sobre aprofundamento dos períodos da carreira para professores do Brasil, ver Ferreira (2014, p. 48 a 51).

aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU é no que nos ateremos a seguir.

## **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: marcas da contemporaneidade**

---

*[...] A realidade que se desenha é exigente no sentido de apresentar a necessidade urgente de revisão das velhas concepções e das práticas pedagógicas estereis, ao mesmo tempo, tal realidade nos mobiliza para repensar nossas concepções e conseqüentemente nossas ações como formadoras de professores.*  
(MELO, 2012, p. 53).

## **Universidade: um contexto em movimento**

Agitar, mexer, mover, oscilar, animar. Algo que não está inerte. Dança. Eis o que cogitamos ao pensar em movimento. Pensar em movimento é pensar em mudanças. E mudança é o que mais se observa no mundo contemporâneo. Imediatismo, velocidade, incerteza, individualidade, variações nos processos produtivos, excesso de informação, de opinião, constituem algumas das marcas do contexto atual. Na medida em que compreendemos que todas as transformações que ocorrem na sociedade são refletidas diretamente na universidade, essa discussão se justifica, pois, a nosso ver, é imperioso discutir a Universidade em seu contexto.

Larrosa (2002), versando sobre a palavra experiência, entendida como aquilo que nos passa ou que nos acontece e ao nos passar, nos forma e nos transforma, aponta alguns aspectos que levam o sujeito moderno à pobreza de experiências. Corroborando o autor, identificamos esses mesmos elementos como característicos da contemporaneidade que, em consequência, marcam o ensino universitário. Conforme o autor, há um excesso de informação, de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Há uma ênfase contemporânea na informação, temos que nos constituir como sujeito informante e informado e que também opina.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja (LARROSA, 2002, p. 23).

Ainda segundo Larrosa (2002), passamos dessa forma toda a vida opinando a propósito de qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E é esse excesso de informação e opinião ao qual estamos submetidos que anula as possibilidades de que algo nos aconteça, a possibilidade da experiência. O ensino, em todos os níveis, tem contribuído para essa pobreza de experiência. Além disso, passamos cada vez mais tempo na escola, abrangendo também a universidade e os cursos de formação de professores, mas cada vez temos menos tempo. O tempo, ou a falta de tempo, é outra característica da contemporaneidade.

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. [...] Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante

atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

Assim, como revela Adorno (1995), a educação não deve ser entendida como modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não é “a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). Educação como vem sendo pensada, nos moldes racionalistas, coopera para nos tornar sujeitos ultra-informados, superestimulados e “transbordantes de opiniões” (LARROSA, 2002, p. 24).

Por fim, identificamos o excesso de trabalho como elemento da contemporaneidade que marca o espaço universitário.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade (LARROSA, 2002, p.24).

A vida acadêmica requer o envolvimento em diversas atividades. São pesquisas, projetos de extensão, comissões, trabalhos burocráticos, reuniões, editais de financiamento, eventos, entre outros. Chauí (2003) alerta para o fato de que a universidade vem perdendo sua característica de instituição na direção de transformar-se em uma organização, onde há o primado do produtivismo como qualquer outra organização mercantil. O chamado produtivismo acadêmico, essa obrigação de produzir artigos sempre e cada vez mais, como se a universidade fosse uma linha de montagem de textos, onde professores e alunos atuam como operário fabril tem provocado sérias alterações no contexto acadêmico e, conseqüentemente, na docência universitária.

Entretanto, para Nóvoa (2000), nós ainda discorremos sobre a Universidade hoje como falávamos a um século, concebendo que é mais ou menos a mesma coisa:



Ora, a velocidade das mudanças no espaço universitário é enorme. Uma dessas mudanças, absolutamente essencial, é o fato de na sociedade atual os conhecimentos existirem em abundância; quer dizer, se antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade. Está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, mas não está mais na Universidade, ou está apenas em parte na Universidade (NÓVOA, 2000, p. 132).

Talvez, essa seja a principal transformação por qual a universidade deva passar, de detentora e transmissora do conhecimento, ela tem que se reorganizar, passando para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo. Entretanto, sem incidir ao excesso, ao exagero, que, como aponta Larrosa (2002), leva ao empobrecimento da experiência.

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há no imaginário social cada vez mais a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

A instituição universitária deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de “máquinas de produção” (MORIN, 2003, p. 82). Nesse sentido, a universidade é uma instituição transecular e transnacional. Almeida (2012) também nos remete a pensar a função da universidade a partir das transformações demandadas a instituição pela sociedade, que vem promovendo uma reconfiguração na projeção social e nas estruturas internas. Entretanto, conforme a autora,

Em meio a todas essas alterações, alguns traços marcantes têm-se mantido como características da universidade através dos tempos. Um desses traços é a inquietude em face de seu papel social, o que a faz discutir sobre si mesma e sobre suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais (ALMEIDA 2012, p. 45).

É nessa perspectiva que a universidade mostra-se com potencial para enfrentar o futuro. Na medida em que contempla a conservação do patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que permite o debate, estando aberta a reflexão e, desse modo, a sua própria transformação.

No que se refere ao contexto brasileiro, numa breve análise histórica, observa-se que os primeiros cursos superiores foram implantados por volta do século XIX, com a transferência da Corte Portuguesa para a Colônia, em 1808, cujas finalidades se baseavam,

principalmente, em proporcionar o avanço e a melhoria da sociedade e de promover a ascensão do ser em formação (LUCE; MOROSINI, 2005).

Conforme Masetto (2003), antes disso, eram os países europeus, especialmente Portugal, o destino dos brasileiros que se interessassem em cursar universidades. Isso, devido à preocupação da Coroa, que, para manter o Brasil como colônia, procurava evitar as possibilidades de desenvolvimento e ideais de independência.

Rossato (2005, p. 19) apresenta em seu trabalho contribuições a respeito de dados históricos da universidade, as mudanças e o surgimento de novas universidades, destacando que:

Como reflexo das grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, a universidade brasileira também foi profundamente atingida pelo processo de transformações. Durante séculos, as universidades constituíram-se com um padrão assemelhado, com modelos identificados e, embora com variações regionais, havia uma grande homogeneidade.

É nessa época histórica que Rossato profere que a universidade surgiu no contexto do regime do catolicismo e suas regras seguiam basicamente valores religiosos, típicos desse momento. No Brasil, entretanto, o processo de transformações é vagaroso. A universidade ainda se aproxima de um modelo tradicional em sua estrutura e missão.

Há grandes traços nas universidades que guardam elementos da universidade francesa, outros da universidade alemã e das universidades tradicionais – e mais recentemente das universidades dos Estados Unidos. As faculdades, escolas, institucionais isolados ou faculdades integradas não chegam a configurar um sistema e há uma variedade de constituição e estruturas (ROSSATO, 2005, p. 30).

Além dessa diversidade de modelos, observam-se algumas transições nas instituições brasileiras, com a inserção de elementos da conjuração internacional, nas universidades preocupadas em alterar suas estruturas e paradigmas, tais como: a internacionalização da educação, um dos fenômenos mais marcante dos novos tempos no ensino superior; as faculdades e novos cursos tecnológicos aprofundando a preparação da mão de obra direto para o mercado de trabalho; ensino a distância transformando em maiores as oportunidades para estudos superiores; a expansão acelerada (ROSSATO, 2005).

Nesse percurso, vale destacar dois documentos na busca por mudanças na universidade, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que propunha autonomia para as universidades e clamava por reformas que consolidasse o papel da universidade. E em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, que protestava por uma melhoria no processo educacional

brasileiro, traçando as diretrizes de uma nova política nacional de ensino. Nesse último, destacamos a preocupação com a formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, que no âmbito da discussão aqui proposta ganha relevância. Assim, ao longo do tempo foram surgindo leis e decretos que promovia às universidades verdadeiros ganhos no que diz respeito à prática de ensino e à formação dos professores (MAIA, 2008).

Contudo, retomamos os significados/finalidades atribuídos à instituição universitária, destacando Morin (2003), ao revelar a universidade como aquela que conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores, regenerando essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la.

Para o autor, a universidade gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Dessa forma, a instituição tem um valor histórico, atuando como conservadora, regeneradora e geradora de conhecimento. Conservando e transformando o conhecimento simultaneamente. O termo universidade produz ainda a ideia da diversidade de conhecimentos em um só lugar; união dos conhecimentos; compartimentação do conhecimento; universalização do conhecimento. Nela está contida a pluralidade de pensamentos. Assim, a universidade está ligada não somente como forma de ensino, mas também como ferramenta para mudar as mentalidades.

Na contemporaneidade, a universidade tem por escopo fomentar o tripé ou tríade do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) de modo indissociável, e assim, promover não apenas a construção do conhecimento, mas a transformação da sociedade. Contudo, um dos grandes desafios das instituições de ensino superior é fazer com que esse tripé realmente aconteça na prática, de forma indissociável. O que se tem visto são os docentes atuando nas três frentes, ou seja, desenvolvendo o ensino, através de suas aulas, e a pesquisa e a extensão, através de projetos próprios ou orientação. Para que a indissociabilidade aconteça, é necessário pensar na parceria, na construção entre docente, discente e comunidade.

Para Morosini (2001, p. 22), a instituição “significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado e doutorado”. É nesse contexto que a formação do professor do ensino superior é discutida, mas sem deixar de lado o aspecto da pessoa e do profissional.

Por outro lado, Gomes (2012, p. 40) destaca a inovação como preponderante para a reinvenção da universidade:

[...] Devemos considerar o momento de crise atual como uma oportunidade para que a universidade se reinvente e inove no desempenho de sua missão multissecular. Superando a fragmentação histórica, ela é chamada a reencontrar o seu ponto de equilíbrio e o núcleo articular de sua ação. Esse processo de reinvenção sustenta-se no tripé: nova forma de apresentar seus produtos, novos públicos e novos focos de atuação.

Nesse sentido, os momentos históricos são importantes, no entanto, a partir das necessidades e novas exigências da sociedade é imprescindível que, como instituição educativa, a universidade caminhe para a realização de sua função social. Numa sociedade marcada pelos avanços das áreas tecnológicas, a mesma deve definir suas prioridades e manter-se em contínua transformação.

Uma universidade mais comprometida significa docente mais interessado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão de forma indissociável e, conseqüentemente, futuros profissionais (alunos) com uma melhor formação. Mas torna-se relevante lembrar que na universidade não se deve formar apenas profissionais, mas cidadãos capazes de responder aos desafios sociais, culturais e econômicos da sua época.

Assim, entendemos que não precisa apenas de novas universidades e de novos docentes para nelas atuarem, mas, além disso, o que se precisa é de universidades mais eficazes e docentes mais conscientes de que precisam desempenhar a sua função social.

Sabemos que não é fácil, todavia a mudança da instituição deve acontecer concomitante à mudança do docente que nela atua, para que assim possam, ambos, contribuir de forma positiva para a construção da sociedade que desejamos.

Portanto, pensar a universidade na contemporaneidade é situá-la num contexto em movimento, num devir, pois nada neste mundo é permanente. E pensar a Universidade contemporânea requer considerar o docente universitário como importante personagem no processo de transformação pelo qual a universidade deve continuar passando.

### **O docente universitário: composições teóricas**

Inúmeros são os ângulos para iniciarmos a discussão aqui proposta sobre o docente universitário. A formação, os desafios, a precarização das condições de trabalho, o papel da pesquisa, as competências, e tantos outros elementos que se refere a esse profissional. Se procurarmos o significado de docente no dicionário Aurélio (1986), veremos: - Que ensina. - Relativo a professor. - Professor.

Professor, figura simbólica sobre a qual são projetadas inúmeras contradições econômicas, sociais e culturais. Ora vilão, ora herói. São inúmeras as concepções, as opiniões. Profissão por vezes esquecida, marcada por lutas, vitórias e derrotas. Compartilhamos de D'Ávila (2013), quando diz que mesmo os escritos científicos são também permeados pela experiência afetiva. Ao expor isso, queremos proferir que mesmo tratando de uma composição teórica, as palavras escolhidas para essa conversa estão carregadas de experiência afetiva. E isso não é uma particularidade desta pesquisa. Sendo o seu espaço de formação o mesmo no qual irá atuar, o docente é o profissional que mais vivencia sua profissão, ora como aluno, ora como professor. Daí é possível dizer que as pesquisas que versam sobre o docente são sempre realizadas por sujeitos que marcam e foram marcados por essa experiência que é ensinar.

Diante da diversidade de abordagens/temas que poderiam ser discutidos, as proposições que desenvolveremos a seguir discorrem sobre o docente universitário tratando das questões que nos afetaram/afetam.

Já dissemos que na contemporaneidade marcada pela complexidade versada por Morin (2003), a universidade assume um caráter distinto de outrora, e, de tal modo, demanda do docente mais que o conhecimento técnico/científico da profissão. A formação técnica e a experiência no mercado de trabalho não são mais suficientes para o docente atender às exigências da sociedade.

Soares e Cunha (2010) evidenciam a docência como atividade que caracteriza o docente em geral, como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, situam docência e pesquisa como as principais atividades do professor universitário. Conforme as autoras, “a docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula” (p. 23).

A complexidade da docência, reconhecida no século XVII por Comenius (1997), em especial na sua obra *Didática Magna*, vem sendo assumida como um pressuposto nos estudos mais recentes sobre o professor e sua prática, visto que seu exercício deve estar voltado para asseverar a aprendizagem do discente e não mais a pura transmissão de conteúdos (SOARES; CUNHA; 2010) realizada por um profissional da área ou especialista acadêmico.

Como revela Duarte Jr. (2000), testemunhamos neste final do século XX à proliferação de especialistas dotados de conhecimentos cada vez mais exclusivos e parciais. A fragmentação do conhecimento e do sujeito em nossa sociedade constituiu, “um mundo de especialistas insensíveis à realidade cotidiana produzindo instrumentos, técnicas e

conhecimentos colocados à disposição de massas anestesiadas que necessitam emoções cada vez mais violentas para sentirem alguma coisa e afirmarem sua existência” (DUARTE JR., 2000, p. 220).

Nesse sentido, as perspectivas da educação atual remetem à necessidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e rever o papel do docente, no sentido de superar sua condição de mero transmissor de conhecimento. Ao professor deverá ser concedida a condição de sujeito que seja capaz de analisar sua prática, intervir e construir um percurso inovador. Além disso, observa-se que a formação do docente de Ensino Superior tem ocupado as agendas do MEC e da própria universidade.

Ao deparar-se com um grande desafio que é o de proporcionar o desenvolvimento de ações formativas, justificadas pela necessidade de promover condições para que os docentes tenham apoio didático-pedagógico para exercerem o magistério superior da melhor forma possível, as universidades têm desenvolvido programas para docentes recém-contratados e também para o aperfeiçoamento de seus professores. Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) há o Programa de Formação Continuada Docente, desenvolvido pela Divisão de Formação Docente (DIFDO). A DIFDO foi criada dentro da Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFU com o intuito de proporcionar diferentes formas para realizar a produção e circulação de saberes interdisciplinares e científicos à prática docente universitária, e com a proposta de ser um espaço de diálogo e troca de experiências sobre o tema.

Assim, o programa de Formação Continuada Docente da DIFDO é um espaço interdisciplinar de divulgação, circulação e produção de conhecimentos sobre a docência universitária. Entre suas ações formativas estão as “Rodas de Conversa”, que têm como objetivo proporcionar a construção de um espaço aberto de diálogo e formação continuada dos docentes universitários entre as diferentes áreas de conhecimento (BEZERRA, et al., 2014).

Ser docente universitário hoje é trabalhar com um coletivo, com as inovações da era digital, com uma diversidade de saberes. A separação entre as dimensões do sujeito, da educação, do pedagógico e a distinção entre o ser pessoa e o ser profissional têm levado ao repensar das finalidades e sentidos da educação, especialmente no ensino superior. Cada vez mais entende-se que é necessário humanizar as relações e educar para a sensibilidade, para a consciência coletiva.

Deste modo, a figura do especialista só pode nos aparecer como alguém “manco da existência”, ou seja, alguém que investe seu tempo e energia num conhecimento altamente parcializado, o qual, além de não habilitá-lo a desempenhar com eficiência e leveza sua vida cotidiana, ainda o afasta dela de maneira progressiva, com toda a patologia individual e social decorrente do fato. Isto é: dada a crescente fragmentação do conhecimento em nossa civilização, os sistemas de ensino passaram mais e mais a investir não na formação básica do ser humano, com todas as implicações sensoriais e sensíveis que isto acarreta, mas estritamente num tipo de profissional que, além de ser incentivado a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, ainda a utiliza na estreita forma de uma razão operacional, restrita e restritivamente (DUARTE JR., 2000, p. 171-172).

É necessário que os professores deixem de ser meros especialistas reprodutores de discursos, ideias, métodos e teorias, muitas vezes formulados em áreas outras que não comungam com as finalidades da educação para formação humana e passem a se engajar buscando soluções para a constituição desse “[...] espaço privilegiado, onde a educação possa acontecer” (MALUSÁ, 2001. p. 34). Além disso, há que se considerarem as demandas de natureza social, institucional e pessoal que tem se colocado aos docentes universitários, que como expõe Almeida (2012),

[...] Do ponto de vista social, ele tem tido de aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, [...]. Do ponto de vista institucional, tem sido instado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da universidade [...]. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a, de modo mais intenso, tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional [...]. (ALMEIDA 2012, p. 78).

Assim, compreende-se que o exercício da profissão docente exige o envolvimento, na medida em que se torna necessário a tomada de decisão, engajamento político e social, (auto)formação, exige pois uma dimensão de totalidade, e desse modo, a figura do especialista, pode até caber a outras profissões, mas desvia-se da docência, pois, abre mão da integralidade do sujeito e do pedagógico.

Duarte Jr. (2000), citando um texto de Rubem Alves (1987), discute a questão do conhecimento parcial, específico e pouco abrangente no qual as universidades estão imersas.

[...] Lá está o professor! Ele simboliza as mais altas aquisições da mente em nossa sociedade. Seu corpo mostra-se contraído. Sua humanidade se perdeu. Isto é o que a disciplina acadêmica produz: horas e horas com todos os sentidos corporais desligados e apenas com o intelecto em operação, horas e horas trancado num escritório com escrivaninha, estantes e livros. Em seu rosto já se nota a presença da morte. Agora, o momento de glória! O

professor entregará o símbolo de excelência intelectual a seu discípulo, que conseguiu dominar a erudição acadêmica, tornando-se alguém como o mestre. E o discípulo recebe o diploma: um tubo de ensaio com um feto morto em seu interior (ALVES, 1987 apud DUARTE Jr., 2000, p. 172).

Inúmeras são as considerações que podem ser realizadas a partir do fragmento citado. Passados mais de vinte anos, o texto exprime uma realidade ainda atual. Na sociedade contemporânea, na qual o ensino superior é cada vez mais voltado exclusivamente para o mercado de trabalho, o diploma nada mais é do que um “feto morto”. Ora, poderíamos expor todas as observações que nos levaram a concordar com essa afirmação, entretanto, é a figura do professor que nos envolve nesse momento.

O professor descrito no texto, esse sujeito contraído e sem humanidade, nos remete a Freire (1996). Em meio a suas palavras com relação aos saberes necessários para a prática educativa, destaca-se a seguinte declaração:

[...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Temos, assim, de um lado, o professor que é a favor da boniteza de sua própria prática, que cuida tanto do seu saber quanto do seu corpo, pois compreende que nós somos corpo! A expressão parece anunciar algo comum, afinal, todas as pessoas devem saber que são um corpo, e que sendo corpo não há como dissociar o corpo e a mente, ou mesmo o corpo e a pessoa. Em contrapartida, observamos o professor contraído, com os sentidos corporais desligados, amofinado, que privilegia o intelecto, ou seja, que dissocia corpo e mente.

Dado esse contexto, em que muitas concepções e arquétipos sobre o professor são debatidos, compreendemos a necessidade de olhar para o docente que atua no ensino superior, procurando trazer outras percepções para a discussão. Cunha (2005, p. 33) relata a escolha do professor universitário como principal ator na definição da prática pedagógica:

Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. É claro que muitos fatores interferem na possibilidade de mudança a universidade. [...] Entretanto, neste estudo, está-



se abordando o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.

Assim como a autora, reconhecemos a importância e o papel do professor na transformação da universidade. E embora a compreensão de que a docência não se resume à relação didático-pedagógica, discutir a formação do professor desse nível de ensino torna-se imperativo.

### **A formação do docente universitário: itinerários de aprendizagem**

A formação docente é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo (SEVERINO, 2006).

Percorrendo os significados de docência, têm-se, no sentido etimológico, raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (SOARES; CUNHA, 2010). No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, os docentes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas e, por isso, a necessidade de pensar na formação do professor.

Todavia, a preocupação com uma formação específica de professores é recente, no contexto brasileiro o tema passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, especialmente a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, momento em que estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Entretanto, apesar do avanço das pesquisas, há certa timidez no cenário educacional quando o foco é a formação do docente universitário. Nos estudos que tem se voltado a essa questão a ênfase tem incidido sobre a ausência de uma preparação específica para a atuação na docência.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica (MASETTO, 1998, p. 11).

A docência na universidade, desse modo, exige uma formação que atenda às especificidades desse nível de ensino. Conforme Teixeira (2009), a universidade se constitui como principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, entretanto, tem-se mostrado ineficaz na formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, especialmente na educação profissionalizante e nos cursos de graduação. Ou seja, a Universidade tem se constituído como espaço de atuação, mas nem sempre de formação docente.

Até a década de 1970, praticamente exigiam-se do candidato a professor de ensino superior o Bacharelado e o exercício competente de sua profissão. O processo de ensino era realizado segundo a crença de que os conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece. Na última década, as universidades passaram a exigir também cursos de especialização e, atualmente, mestrado e doutorado. Contudo, as exigências continuaram as mesmas, visto que se referem à experiência profissional e ao domínio do conteúdo de determinada área (MASETTO, 2003).

Imbernón (2009) revela que a formação dos professores deve estar estreitamente relacionada ao contexto, pois ela deve partir das necessidades reais surgidas no contexto de atuação profissional. O autor ressalta a relevância de uma formação permanente do professorado. Entretanto, os programas de pós-graduação que deveriam se voltar também para essa finalidade centram-se na formação do pesquisador em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação de professores, mesmo após a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que exige oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *latu sensu*. Conforme ratificado por Cunha (2010),

Os cursos de Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, também, em alguns casos, incluem uma disciplina pedagógica, em geral ligada ao campo da metodologia de ensino. No caso das especializações, por alguns anos, essa iniciativa se dava por força da Lei. Nos demais casos, a decisão ficava atrelada à sensibilidade dos organizadores das propostas curriculares, algumas vezes, tendo em vista o interesse de mestrando e doutorando em, futuramente, credenciar-se como professores (CUNHA 2010, p. 33).

A formação docente para a educação superior tem ficado a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Também, de acordo com Pachane (2006), a partir dos parâmetros de qualidade institucional estabelecido pelo governo, muitas instituições de ensino superior organizam e

desenvolvem programas de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Além disso, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação do professor universitário, pelo contrário, há omissão das políticas no que se refere a esses aspectos.

Retomando o exercício de suscitar os sentidos da palavra, como praticamos com a palavra docente, passamos a pensar na palavra “formação”. O termo “formar” define-se como dar corpo ou forma, constituir, organizar, fundar, conceber, imaginar, preparar e, até mesmo, amoldar. Bolzan e Powaczuk (2009) apontam o processo de formação como um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, “um movimento de transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nos quais esta transformação acontece” (p. 92).

Segundo o dicionário **Aurélio** (1986) – (do latim **formatione**), formação é: - Ato, efeito ou modo de formar. - Constituição, caráter. - Maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional. Pelo dicionário, podemos significar formação docente como a constituição de uma mentalidade ou de um conhecimento profissional, constituição do que caracteriza o professor. Essa composição de vocábulos é complexa e esquecida. Ao versar sobre a formação docente, Castro (2013, p. 138), brincando com as palavras, procura significados para “Formação. Forma-ação. Ação de formar. Ações que formam. Colocar numa fôrma? Enformar? Reformar? Dar forma? Ações de um sobre o outro e sobre si mesmo/a. Formação docente: ação de formar um sujeito docente [...]”.

As considerações do referido autor nos remetem a diversos questionamentos, afinal o que é formar um docente, ou melhor, como formar um docente? Quais ações são necessárias para formar um docente na contemporaneidade? No que se refere ao docente universitário, Miranda, Naves e Silva (2012) suscitam a discussão sobre a pouca efetividade dos processos de formação para a docência na academia. Para as autoras, há um “pequeno investimento em pesquisas desenvolvidas neste tema específico [...] Talvez, por essa razão não se tenha notícias da existência de políticas públicas de formação do docente universitário” (p. 57).

O descaso com a formação do docente universitário tem raízes históricas, como já proferimos. Na organização do ensino superior no Brasil, o domínio de conhecimentos específicos da área de conhecimento (ou disciplinares) e a experiência profissional sempre foram privilegiados como os únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Acreditava-se que quem sabe, sabe ensinar (MASETTO, 2003). Porém, ainda hoje se tem dificuldade em discutir a formação do docente universitário, especialmente quando se trata da elaboração de conhecimentos relacionados à docência.

Diversos estudos (BALZAN, 1988; CUNHA, 2010; MASETTO, 1998; PACHANE, 2006; entre outros) revelam que o cenário do ensino superior na contemporaneidade aponta para a necessidade de formação pedagógica de seus professores.

A formação pedagógica do professor universitário deve ser um processo sistemático e contínuo através do qual o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério. A formação pedagógica não se limita aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. [...] Fundamenta-se, portanto, numa concepção de prática educativa e do ensino como atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico (PACHANE, 2006, p. 134).

Nesse sentido, a formação pedagógica está para além das técnicas de ensino, entendida como componente do processo de desenvolvimento profissional docente, envolve elementos do fazer docente que ultrapassam a sala de aula, compreendendo as dimensão ética e política da educação. Retomando Duarte Jr. (2000), ao tratar da figura do especialista, compreender as questões éticas, afetivas e político-sociais da docência é perceber a integralidade do sujeito e do pedagógico. É oferecer ao professor a possibilidade da reflexão no lugar da reprodução.

Melo (2012) aborda a docência como uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática e, por isso, o docente em formação deverá passar por um processo “de preparação para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa [...]” (MELO, 2012, p. 36).

Todavia, Tardif (2012) evidencia que não só o meio sociocultural, as representações sociais e os conhecimentos técnico-científicos formam o professor. A vivência e o fazer propiciam uma competência significativa nas mais diferentes e adversas situações. Há de se considerar também que o momento de formação é particular e cada sujeito internaliza-o de modo pessoal, talvez único. Segundo Tardif (2012, p. 20):

Antes mesmo de ensinarem os futuros professores vivem nas salas de aula muitas horas. Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certeza sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

A formação docente é contínua e se inicia muito antes da graduação. As experiências trazidas enquanto aluno são importantes para a constituição do docente. Contudo, ser docente hoje requer ir além dos exemplos de docente e docência vivenciados ao longo da trajetória

escolar/acadêmica. É o docente reflexivo que poderá exercer os elementos que fazem parte da educação: saber ouvir, saber observar e saber agir. Segundo Luckesi (2010, p. 29):

Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimentos que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude dialeticamente crítica sobre o mundo e sua prática educacional.

Isto significa dizer que se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua (MALUSÀ, 2003, p.138).

A reflexão consiste na capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. A expressão “pensamento reflexivo” originou-se nas formulações de John Dewey, na década de 1930, sobre a compreensão da realidade e a construção de significados a partir das experiências vividas. Para Dewey, a reflexão consiste na capacidade de distinguir entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. Assim, “[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (1979, p. 158)”.

No âmbito da epistemologia da prática docente, o conceito de profissional reflexivo surgiu mais recentemente nos trabalhos de Donald Schön sobre a epistemologia da prática profissional, para quem o conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação.

Schön (1992) apresenta três ideias centrais como fundamentos para a construção de sua teoria sobre a prática reflexiva, buscando a formação de um profissional reflexivo: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a reflexão-na-ação. Conforme o autor, a reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, manifesta-se no saber-fazer.

Já a reflexão-sobre-a-ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural, uma nova percepção da ação. Por fim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é caracterizada pela intenção de se produzir uma descrição

verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

[...] a reflexão se constitui como elemento capaz de promover a dinamicidade da prática pedagógica, orientando esta de forma a melhor atender os alunos. Isso possibilita uma formação profissional reflexiva pautada numa prática que abranja as questões dos saberes, produção de valores e reflexão. A prática reflexiva ainda pressupõe um vínculo indissociável entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre a concepção e a execução (FERREIRA, 2010, p. 121).

Ao desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática de modo a tornar claro o conhecimento meditado intrinsecamente e baseada em suas experimentações e vivências, o docente poderá compreender conhecimentos internos de forma mais consciente. A reflexão sobre as vivências são bases para que o profissional possa efetuar as críticas, observações sobre as estratégias e as teorias nas quais acredita o que lhe possibilita modificar, transformar suas formas de atuação. Na perspectiva de Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 22).

Nesse sentido, compreendemos que a docência, atividade profissional do professor, é reflexiva e artística, com aplicações de caráter técnico (BARREIRO, 2003). Na universidade, o ensino constitui um processo de busca, construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Além disso, o espaço da prática é muito importante para a formação, “por ser onde se executa as atividades de ensino, se adquire saberes; é também espaço de construção e delineamento da identidade profissional” (FERREIRA, 2010, p. 121).

A questão da identidade profissional e a dos saberes docentes suscitadas pela autora constituem objetos de estudo em ascensão nas pesquisas em educação. A identidade docente é construída na formação e no trabalho pedagógico, possibilitando o desenvolvimento da própria profissão e a interação entre o universo profissional e outros universos socioculturais. Já o “saber docente”, entendemos como Tardif e Gauthier (1996, p. 11), que “é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. De tal modo, o saber-ensinar do professor confunde-se com as experiências profissionais e pessoais que lhe foram significativas.

## **Identidade profissional e saberes docentes: territórios da experiência**

Propomo-nos a refletir sobre a identidade e os saberes docente a partir da compreensão da experiência como suscitada por Larrosa (2002). Pois entendemos que estes se constroem, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2007). Ou seja, saberes e identidade docente se constituem na medida em que o sujeito se apresenta como “território de passagem” (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

A experiência na perspectiva do autor constitui-se como algo valioso, pois promove uma constante (trans) formação para o sujeito que vivencia esse acontecimento. Constituímo-nos a partir de tudo aquilo que nos passa, que nos toca deixando marcas, que nos forma e nos transforma. Nesse sentido, o sujeito da experiência “seria algo 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).

O docente enquanto sujeito da experiência deverá estar aberto para uma constante formação/transformação a partir do que vivencia em sua trajetória pessoal e profissional. É na relação inextricável entre o eu pessoal e o profissional que o professor vai construindo sua identidade. Por isso, o professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2000).

Contudo, discorrer sobre a temática da identidade profissional não é tarefa fácil, como afirma Zabala (2004), não se tem identidade, constrói-se. Nessa perspectiva, são inúmeras as discussões quando se trata da construção da identidade docente e quando o assunto é a identidade profissional do docente que atua no ensino superior, os problemas são maiores. Compreende-se que não é espontâneo tornar-se professor, se sentir professor, tendo em vista a

desvalorização que a profissão docente possui aliada à imagem enfraquecida. Conforme a declaração de Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa Terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A identidade docente é construída de forma dinâmica e plural, sem data, sem início e sem fim, não se torna professor do dia para a noite, mas num longo e complexo processo que envolve diversos contextos.

[...] A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais (MELO, 2012, p. 42).

A construção da identidade profissional docente é delineada envolvendo a cultura do grupo a que pertence e ocorre a partir de três dimensões: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. “Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 65). Pois o primeiro refere-se à vida (ciclo vital) do professor; o segundo, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou.

E essa construção é marcada por constantes redefinições, ocorrendo durante um processo contínuo de mudança que acontece perante um cenário de aprendizado incerto, que por sua vez é desenvolvido no decorrer de muitos anos. Hall (2000, p. 13) revela que não há apenas uma identidade para cada sujeito, pois dentro de cada um “há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Ainda conforme Ferreira (2010, p. 150):

No processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, a presença do outro passa a ser imprescindível. A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro.

É nesse contexto que situamos a noção de experiência tal como Larrosa (2002; 2011) nos apresenta. A construção da identidade docente se dá a partir de experiências, “isso que me passa” (LARROSA, 2011).



Em texto sobre experiência e alteridade em educação, com o intuito de refletir a experiência e apontar para algumas das possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência, Larrosa (2011) revela alguns elementos que fomentam o pensar a identidade docente. Eis que o autor assim versa sobre a experiência:

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. [...] “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 5).

A experiência presume então uma relação com algo que é exterior ao sujeito, que não está nele, a aparição de alguém, “ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim” (LARROSA, 2011, p. 5). Compreende-se que a identidade docente também é construída a partir das relações vivenciadas pelo sujeito professor ao longo de sua trajetória de vida. Na relação com o outro, com o que “não sou eu”, o sujeito se forma e se descobre professor.

Todavia, a experiência supõe que algo me passa:

Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 5).

Aqui, o sujeito da experiência torna-se território de passagem. É no sujeito, em seu corpo, que a experiência acontece e, por isso, ela (a experiência) é diferente para cada um. Ainda que duas pessoas possam viver o mesmo acontecimento, a experiência ocasionada desse momento será sempre singular. Assim como é a construção da identidade docente. Com isso queremos dizer que, ainda que a identidade docente seja uma construção coletiva ou mesmo que o processo formativo se estabeleça a partir de uma mesma composição curricular, cada sujeito se constitui como docente ao seu modo. Como nos diz Arendt (2008), a pluralidade é a condição da ação humana, visto que todos os indivíduos são humanos, apesar de que ninguém seja precisamente idêntico a qualquer pessoa que já tenha existido, exista ou venha a existir.

A ideia do docente como território de passagem é importante para pensar que como lugar, espaço por onde passa (o outro, as ideias, representações, os sentimentos), o docente é marcado, mas também deixa marcas, e é nesse movimento de ir e vir que o sujeito vai tornando-se professor. Além disso, pensar o docente como lugar de passagem incita a reflexão sobre o corpo.

Compreende-se que o ensino superior hoje necessita humanizar as relações e educar para sensibilidade, para a consciência coletiva, buscando um trabalho que integre as diversas áreas do saber, a instituição e a comunidade. Contudo, uma educação do sensível requer experiência com o corpo, e o corpo por vezes foi visto como barreira para o conhecimento. Desde Platão, o corpo é apresentado como entrave ao conhecimento:

Quero dizer com isso, mais ou menos, o seguinte: acaso alguma verdade é transmitida aos homens por intermédio da vista ou do ouvido, ou quem sabe se, pelo menos em relação a estas coisas não se passem como os poetas não se cansam de no-lo repetir incessantemente, e que não vemos nem ouvimos com clareza? E se dentre as sensações corporais estas não possuem exatidão e são incertas [...] (PLATÃO, 1972, p. 72).

A não interferência dos sentidos e sentimentos humanos na construção do conhecimento, já apresentada em Platão, anestesiou o ser humano, promovendo, entre outros, a escassez e pobreza de experiências. Separou o sujeito do meio, do outro, de si. A anestesia, que pode ser constatada no mais simples cotidiano de qualquer sujeito, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. “Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangente” (DUARTE JR., 2000, p. 3).

Compreende-se que conhecimento é o ato de conhecer, ter noção sobre algo. Derivando da forma latina *cogñosco, ere*, trata-se de um verbo cuja origem está no grego antigo *gignōskein*, sendo que o radical *gno* aponta no sentido de experimentar (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010).

Viver, eis o que é necessário para o corpo produzir conhecimento. Sentir a si, o outro e o meio. Vivenciar a experiência. O sujeito da experiência esta exposto, é tocado e afetado. Não negligencia o corpo, pois sabe que ao descuidar do corpo, abandona a si, pois o corpo não é um apêndice do sujeito, algo externo a ele. Freire (1996), versando sobre a afirmativa de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, entre outros, revela que

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (p. 85).

Essa entrega de “corpo inteiro” do autor remete mais uma vez ao plano do sensível, a não dicotomia corpo e mente. O corpo inteiro é um território de passagem, onde se dá a experiência, onde o sujeito se conhece e se constrói. É nesse movimento também que o docente estabelece seus saberes, ao se conhecer e identificar-se com a profissão. Os saberes docentes, como revela Nóvoa (2006), “definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa” (p. 10).

É manifesto que toda profissão requer a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são competentes, entretanto, no ensino ainda não há um consenso quanto aos saberes envolvidos no fazer docente. Ainda hoje, para ser docente, acredita-se que basta conhecer o conteúdo, ou ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura (GAUTHIER et al., 2013).

Todavia, o termo experiência empregado pelo autor refere-se à prática do professor. Diferente do que temos defendido aqui, que é tomar a experiência como algo que, ao nos passar, nos afeta implicando uma reflexão e, conseqüentemente, transformação. Isso independe do tempo de atuação profissional, um docente pode não ter nenhuma experiência mesmo após 20 anos de atuação se o mesmo apenas reproduziu suas práticas durante toda a carreira.

É imprescindível, dado o desafio da profissionalização, compreender que a docência exige a mobilização de vários saberes “que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 28).

Gauthier et al.<sup>19</sup> dispõe os saberes necessários ao ensino em seis categorias, com a finalidade de perceber em que sentido e de que maneira o professor os mobiliza. Sendo: saberes disciplinares (a matéria), saberes curriculares (o programa), saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica (o uso), saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino).

Já Larrosa (2002) imerge na potencialidade do conceito de experiência e trata do saber da experiência como “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe

---

<sup>19</sup> Há vários autores que apresentam tipologias distintas dos saberes docentes, contudo optamos pela classificação apresentada por Gauthier et al. (2013) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27).

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2006, p. 20).

O saber da experiência insurge como o centro nerval do saber docente, como formador dos demais saberes. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é a combinação de saberes: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, que constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar. Os autores nos mostram que a relação dos docentes com os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218).

A prática pedagógica, o fazer docente, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da instituição, da sociedade e da reflexão que impõe todo trabalho pedagógico. O professor, mediante o movimento de reflexão sobre sua prática, aproxima-se do artista que busca nas suas próprias vivências os elementos para compor sua obra.

O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta (ZIBETE; SOUSA, 2007, p. 250).

Ao contemplar o docente como um ator é que se nota a dimensão da experiência – “aquilo que nos passa” – na construção da identidade e saberes docentes. A docência é exercida através de infinitas interpretações, sendo o saber da experiência, a forma como cada um responde aos acontecimentos da vida, o elemento capaz de propiciar o fortalecimento da prática pedagógica.

É nesse contexto que as pesquisas envolvendo histórias de vida dos professores tornam-se relevantes. Nas pesquisas de António Nóvoa (2000), por exemplo, nota-se a importância que as “histórias de vida” podem adquirir nos estudos sobre os professores, a

profissão docente e as práticas de ensino. De acordo com Ferreira (2010, p. 164), a formação docente considera o contexto sociocultural em que o professor construiu a sua história de vida. Ao trabalhar com as histórias de vida, “toda trajetória vivida é rememorada, seja da história pessoal ou profissional. Por isso, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois a formação está ligada à experiência de vida”.

Nessa tessitura, evidenciamos que é no decorrer das trajetórias, a cada experiência vivenciada, que o sujeito se constitui docente. Ainda, na medida em que se entende a formação docente como uma tarefa complexa e multifacetada, que requer o envolvimento do sujeito-docente como ator/autor de sua formação, reconhece-se a identidade e os saberes envolvidos no fazer docente.

# **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE ARTES DA UFU: cenários de formação e exercício profissional**

---

*[...] só a partir de experiências de si é que o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes, nas quais ele possa não apenas dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se e(in)screver na e(in)scritura da vida, onde ele tecerá o seu lugar.*

*(Maria José R. F. Coracini).*

Arte e docência<sup>20</sup>. O entrelaçamento entre essas duas palavras tem constituído um precioso objeto de investigação. Diversos pesquisadores (as) têm se dedicado na busca de uma terminologia que integrando a Arte e a Docência, possa revelar os sujeitos que se dedicam ao ensino da arte. Mais que isso, as reflexões em torno dessa questão, “[...] surgem da necessidade de criar um vocábulo que verse sobre a integração entre a prática artística e a educacional” (ARAÚJO, 2014, p. 22).

Não é nossa intenção nesse estudo definir/buscar um conceito, entretanto, consideramos importante trazer alguns elementos para discussão. Iniciamos então pela pesquisa de Almeida (1992), a autora discute em sua tese a produção e o ensino das artes visuais no ensino superior, comparando as experiências de artistas-professores com interpretações e formulações teóricas a esse respeito. Almeida emprega a expressão “artista-professor”, para versar sobre o profissional que é professor e tem uma produção artística sistemática, seja reconhecida ou não.

Observamos que quando se discute a docência universitária nos cursos de Arte a nomenclatura de artista-professor é mais utilizada, conforme pesquisas que abordam a importância deste profissional atuar tanto como artista, quanto como docente. Favero (2007), Wendt (2010), Oliveira (2010), Araújo (2014) tratam essa questão com diferentes abordagens. Favero (2007), também discorre sobre o artista-professor. Wendt (2010) usa a expressão “professor e artista”. Já para Oliveira (2010) é a expressão docente-artista que delineia “[...] aquele que atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não” (OLIVEIRA, 2010, p. 22). Além disso, o docente-artista que atua na universidade seja na área das artes visuais, música, teatro ou dança, “propõe projetos, discussões, realiza produções, faz críticas, atua na formação e processos artísticos de cunho variado” (OLIVEIRA, 2010 p. 22).

São muitas as implicações na busca por uma palavra que apresente o profissional que se vê entre duas áreas de atuação. Araújo (2014), ao abordar a temática inicia sua dissertação empregando o termo artista-docente, nomeando “[...] aquele capaz de misturar estas duas funções: o artista e o docente” (ARAÚJO, 2014, p. 24). Entretanto, pautada em teóricos e na sua própria experiência acadêmica e profissional, questionando a distância criada pelo hífen entre o ser artista e o ser docente, a autora decide substituir o hífen pela barra e assume que ser artista/docente, “[...] é também uma espécie de tomada de consciência em que se percebe e

---

<sup>20</sup> Sobre a história do ensino das Artes no Ensino Superior no Brasil ver Oliveira (2010).





docente; artistas-professores; artista/docente; arte-educador, entre outros a afirmação também como artista.

Aqui, considero importantes dois apontamentos: 1) Como ensinar sem saber? É possível dizer que se ensina quando não se sabe o que ensinar? 2) Já versamos sobre as marcas da contemporaneidade na docência universitária, entretanto, as características/transformações da sociedade contemporânea afetam todos as dimensões humanas/sociais/culturais. Desse modo, não apenas a profissão docente, mas o artista enquanto profissional também é marcado. Assim, é preciso pensar: o “talento” ou “dom” são suficientes para a criação/produção artística? Não estou referindo ao apelo do mercado, que diferencia a arte como “vendável” ou não. Reflito sobre os saberes outros (técnicos, da experiência, das relações, etc.) que precisam ser construídos para que o artista possa gerir e participar de todos os processos que envolvem a produção artística. Nessa perspectiva questiono a persistência da máxima de que quem sabe faz; quem não sabe ensina em nos cursos de artes de nossas universidades.

Retomando as discussões, Araújo (2014) aponta dois aspectos como responsáveis pela dicotomização entre a prática pedagógica e a artística,

- 1) A hierarquização entre o fazer artístico e o pedagógico difundida pelos próprios artistas que compreendem o fazer artístico como algo superior e atrelado ao conceito de “dom” [...].
- 2) A separação entre a licenciatura e o bacharelado no ensino superior, que implicaria em um status diferenciado, no qual a licenciatura teria menos importância e, desta forma, o aluno interessado em lecionar seria o menos talentoso e interessante aos olhos de quem faz arte (ARAÚJO, 2014, p. 24-25).

Observamos que no campo das Artes, quem se dedica ao ensino é considerado “menos talentoso”, diferente dos discursos em outras áreas, onde o docente universitário é aquele profissional competente em seu campo de atuação.

A pesquisa de Almeida (1992), realizada a partir de entrevistas com vinte e sete artistas-professores, revela que a opção por atuar na docência, em sua grande maioria, caracteriza-se inicialmente pela necessidade de se ter um emprego, já que a atuação como artista plástico/a<sup>22</sup> não garante uma renda estável. Além disso, o ensino é conciliável com a carreira artística, diferente de outra profissão. Entretanto, a docência, especialmente numa instituição de ensino superior, confere certa liberdade artística,

---

<sup>22</sup> A pesquisa foi realizada com professores dos cursos de Artes Visuais.

[...] a hipótese inicial de que a instituição tem o poder de neutralizar e cooptar a arte era equivocada. Quem faz isto é o mercado, que impõe um tipo de arte vendável, enquanto a instituição universitária resguarda o artista da massificação. O vínculo com a instituição não significa uma falta de liberdade, ao contrário, garante aos artistas-professores a liberdade de criação (ALMEIDA, 1992, p. 83).

Comprendemos então rumos distintos. A princípio, a necessidade de se afirmarem como artistas, posteriormente, a afirmação da docência como possibilidade de renda estável, mas também, como aval para a liberdade de criação.

Nisto nossas indagações iniciais revelam-se mais intensas. Em meio a diversas possibilidades de concepção, recorremos aos nossos sujeitos nessa investigação. Afinal, como se veem nesse movimento? Como ocorreu o aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes? Como se formaram/formam esses professores? Como ocorreu o desenvolvimento da identidade profissional? Quais saberes são construídos e mobilizados no cotidiano universitário?

Apresento então três eixos os quais concebi a partir das análises<sup>23</sup>, sendo: a arte, a identidade profissional e os saberes e práticas docentes. Na tessitura dos eixos destacados, os participantes da pesquisa mostraram a arte como precursora das trajetórias percorridas até a docência universitária; os dilemas identitários vivenciados entre o ser docente e ser artista; os saberes construídos e mobilizados no fazer docente; e os processos formativos perpassando todos os eixos, tendo em vista que a formação antecede a entrada na carreira e ocorre ao longo da vida.

### **Criações de si: o lugar da arte**

Em suas memórias póstumas, Brás Cubas<sup>24</sup> hesitou por algum tempo se devia iniciar pelo princípio ou pelo fim, até decidir-se iniciar narrando a sua morte. Olhar nossa própria trajetória e buscar um fio condutor, algo que nos permita traçar toda caminhada não é tarefa fácil. Nesse exercício, notamos que somos mesmo feitos de histórias. Não uma, nem duas, mas múltiplas histórias. Traçamos nas narrativas, esses contos e cantos revelados. Ao falar de

---

<sup>23</sup> Considero que as análises/impressões a qual cheguei são carregadas de afetos e não poderia ser diferente. Ao selecionar trechos, fazer recortes, referir a algumas histórias, relato o que me sensibilizou enquanto sujeito/pesquisadora/docente. Dessa forma, não se exclui outras possibilidades de interpretação.

<sup>24</sup> Personagem do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas do escritor Machado de Assis.

si, ao lembrar seus percursos, nossos participantes recriaram, produziram, expuseram seus itinerários de aprendizagem.

Assim como Brás Cubas, os participantes dessa pesquisa também tiveram a liberdade de decidir por onde começar a falar de si, pois, a entrevista narrativa proporciona esse alvedrio. De tal modo, as histórias surgiram num ir e vir, entre o passado, o presente e as projeções de futuro. Sem ordem cronológica, as memórias marcantes iam se revelando. E nas entrelinhas, no dito e no não dito, procuramos rastros, sinais para traçar nossas reflexões.

E aqui, após inúmeras considerações, diferente de Brás Cubas, independente do tempo que decidíssemos iniciar essa análise, a arte seria o marco. Nas narrativas de nossos participantes, ainda que de forma distinta, ou seja, cada um percorrendo um caminho diferente, em momentos diferentes da vida, a arte chegou provocando transformações. Abaixo isso está expresso nos relatos:

E tentei naquele momento um mestrado na PUC de São Paulo, eu queria o ensino da língua portuguesa por meio do teatro. Quando fui prestar na PUC, o que eles me falaram é o seguinte: olha aqui na PUC a gente não tem ninguém pra orientar no sentido do teatro, porque a gente aqui é de letras. Então assim, você teria que ter esse conhecimento pra poder fazer esse mestrado com a gente. Aí eu resolvi estudar teatro. [...] E acabei indo pra escola livre. Só que o que aconteceu era o seguinte: eu tinha o meu cargo à noite como professor de língua portuguesa. E a escola era à noite também. Já tinha cinco anos que eu estava como efetiva, então eu pedi uma licença sem vencimentos pra poder fazer a escola de teatro. E aí era assim, esse momento sem vencimento só podia ser dois anos e a minha formação seria três anos. Então eu já sabia que, ao final do segundo ano, ou eu largaria o teatro, ou eu largaria a escola. Eu iria ver o que era mais importante pra mim: eu larguei a escola! Porque, quando eu entrei na escola de teatro, realmente a escola de teatro me virou do avesso (Dona Chiquinha).

[...] eu sempre tive uma relação muito emocionada com as experiências estéticas, [...] ir em peças e ficar muito mobilizada, muito tocada com uma experiência que é menos do nível, da dimensão racional, porque era um misto de vontade de estar lá junto com aqueles que estavam fazendo e emocionada, eu sempre chorava muito e ficava muito tocada, [...] eu quis fazer uma oficina de teatro na adolescência e gostei muito e já praticava violão, [...] aos 13 anos fiz uma oficina específica de teatro com um ex integrante do vento forte, chamado Laerte Assis, aí foi uma experiência um pouco mais redondinha, ele deu a oficina depois a gente acabou virando um grupo de teatro amador da cidade de São Carlos e então eu fiquei um ano e meio com eles e foi uma experiência super mobilizante, depois participei de uma experiência dentro da federal de São Carlos, que chamava UFSC carteadado, [...] eu acabei fazendo uma montagem com eles e comecei a ficar interessada por que trouxe um pouco mais desse universo, de pesquisa também dentro da universidade [...], mas foi nesse momento no colegial que eu decidi que eu ia prestar o vestibular em teatro e é isso, todo esse momento familiar de decepção, “como assim? Por quê? Você pode fazer medicina e teatro como *hobby*, para que mudar de área e etc.”, mas aí eu estava já mobilizada, foi um momento muito importante também da minha formação [...], a gente se reuniu e ficou assim até o terceiro colegial estudando junto e teve uma experiência de grêmio estudantil, então de mobilização política, de

articulação, mas essas mesmas pessoas, estudantes daquele momento, foram amigos e me apresentaram também universos culturais (Márcia).

[...] E aí quando eu entrei na faculdade foi algo que foi uma busca muito minha não entrei por que minha família queria, nada disso, eu entrei por que eu realmente quis estudar, com 21 para 22. [...] quando eu fui para o segundo grau, o que aconteceu, eu fui para um colégio que tinha uma orientação religiosa, ligado á igreja católica, mas era um colégio que tinha uma tradição humanista. Então existiam muitos jovens que eram filhos de pessoas ligados à esquerda, ligados a arte, que estudavam nessa escola porque ela tinha uma orientação mais liberal, isso no Rio de Janeiro, e ao mesmo tempo coincidiu com esse período do começo dos anos 80 da volta dos exilados, o fim da censura e então esses anos entre 82 até 84, o que aconteceu foi um período muito intenso, principalmente no Brasil inteiro, e o colégio tinha essa tradição política, ligada aos movimentos sociais, etc, então eu tive um envolvimento muito grande com o que estava acontecendo na cidade, no Brasil. Com os colegas do grêmio da escola, também tive envolvimento direto com o jornal, a gente fazia o jornal da escola. E isso cominou com a campanha das indiretas, então a gente participou, a gente foi lá, os alunos da escola, no comício das Diretas e outras coisas mais. Foi uma experiência política muito forte dentro da própria escola, e aconteceram coisas muito ricas nesse sentido. [...] comecei trabalhando com artes simples, estudando artes ainda na adolescência e na verdade eu nem pretendia fazer nenhuma faculdade, na verdade eu pretendia seguir o trabalho autodidata, como artista, mas eu acabei sentindo necessidade de me formar e aí fiz um curso de educação artística na Unicamp, com foco em artes plásticas e acabei enveredando pela carreira acadêmica até por uma questão de sobrevivência, porque eu comecei a concorrer, conseguir as bolsas de iniciação científica que eram ofertadas pela Unicamp, quando eu vi eu estava então sobrevivendo já na graduação, fazendo pesquisas (Alex).

Bom, aí eu paro um pouco e volto pra minha infância. Eu comecei a aprender musica, oficialmente não, mas um pouquinho mais sistematicamente quando eu tinha por volta de uns sete, oito anos que na escola onde eu estudava tinha uma banda marcial, e eu resolvi que queria [...]. Tinha instrumentos com pistos, tinha trompete e trombone. Então eu encasquei que queria tocar trombone na banda. Meus primos que estavam na mesma escola já tocavam e não havia trompetes sobrando. O professor Laércio na época ofereceu outro instrumento, mas eu disse “não, não, eu vou esperar até surgir o trompete aí surgiu o trompete e resolvi que ia tocar e fiquei até os meus 16 anos, quando terminei o ensino fundamental e fui fazer o curso técnico, o colegial técnico que se falava na época que hoje em dia é ensino médio profissionalizante. [...] Nesse meio tempo da passagem do fundamental pro médio, como eu havia saído da banda resolvi que eu iria aprender a tocar violão. Meu pai sempre tocou violão em casa, sempre o ouvia tocando violão, gaita, minha mãe cantando, minha mãe cantava na igreja quando era mais nova na igreja católica, meu pai também era da igreja católica e fazia parte dos grupos. Isso na juventude deles quando eles eram solteiros, depois parou quando eles se casaram. [...] Mas era engraçado que ele não tocava pra gente, ele tocava pra si mesmo. Ele ia pro quarto e as vezes passava a tarde inteira lá tocando sozinho. Ele nunca chamava ninguém “ah venham ver eu tocar” ou pegar tal instrumento e tocar pra gente, era uma coisa dele, e isso era algo que me encasquetava, a musica foi feita pro outros e como é que alguém se tranca no quarto para tocar, isso pra mim também era uma coisa bem intrigante e também isso contribuiu para aquela ideia do segredo da musica mais pra frente. E nesse meio tempo eu resolvi que ia aprender a tocar violão, já que ele tocava, mas a forma como meu pai aprendeu foi meio intuitiva, ele tocava aquela samba canção e essas coisas e eu já tava na idade de 15 e 16 anos, já estava na idade do rock, foi quando começou a surgir o rock nacional, forte e novo na década de 80.[...] E aí foi por isso que logo em seguida eu entrei nessa outra banda como vocalista, e aí meio que o bichinho do palco pegou e eu falei “chega”, eu quero ser musico mesmo. E aí foi então que de fato a minha formação musical começou com 18 anos. [...] retomei o trompete da infância e fui estudar trompete

na escola municipal de musica. [...] Mas o que mais me pegou foi quando eu ouvi punk rock pela primeira vez e foi isso que me fez falar eu quero fazer musica pro resto da vida. Se eu vou ganha dinheiro ou se não vou é outro problema. Mas eu quero fazer música, eu quero tá sempre ligado com isso, porque a música serve pra transmitir uma mensagem, ela tem um poder, ela tem essa agressividade. Então foi mais uma coisa que contribuiu para aquela coisa do segredo, de tentar buscar e como fazer isso acontecer e durante o colegial foi assim: tive uma banda, a gente tocou um pouco, mas pro final do colegial foi quando eu tive uma banda mais profissional, a gente fazia versões de rock nacional e aí eu fui ser vocalista dessa banda e depois virei guitarrista e continuei cantando, e aí foi que quando eu subi ao palco de fato como músico que eu falei “não”, eu acho que eu quero seguir isso, eu quero ser músico mesmo. [...] E aí uns dois anos depois eu estava no municipal de música e aí eu entrei na faculdade, na UNESP pra fazer composição e regência (Pereirinha).

Nas memórias reveladas, observamos Pereirinha que remete a infância seu primeiro contato com a arte, foi à musicalidade de seus pais, especialmente, o fato de o pai trancar-se no quarto para tocar violão, que influenciou a escolha pela música. Da banda marcial da escola na infância até a entrada na Escola Municipal de Música de São Paulo, em seguida, na UNESP, Pereirinha foi afirmando o ser músico, primeiro como paixão e depois como profissão. Já Alex refere-se à adolescência o seu encontro com as artes de um modo geral, a partir do contato com os colegas do colégio. Depois, de iniciar um trabalho autodidata, sentiu necessidade de uma formação, momento em que entra na Unicamp. Márcia também remete a adolescência, a sensibilidade ao ser espectadora em peças e shows. Até a participação na oficina de teatro, o grupo de teatro amador, o projeto da UFSCar e, enfim a decisão de prestar o vestibular para Teatro.

A especificidade nesse caso está na história de Dona Chiquinha, a docência antecedeu o encontro com a arte. Mas, ao se deparar na Escola Livre, a artista prevaleceu. O poder da arte, essa capacidade de “virar do avesso” e de emocionar são presentes nas falas de Pereirinha, Márcia e Dona Chiquinha.

Nesse primeiro contato com a arte, até a entrada na universidade, motivada pela busca por formação, evidenciamos ainda algumas questões importantes. Nas palavras de Alex e Márcia, a mobilização política e a questão familiar tem destaque, revelando a arte ora como atitude política, na medida em que proporciona reflexões/mobilizações/ e ora apenas como entretenimento, na percepção dos familiares. Alex afirma que não teve influencia familiar ao escolher ir pra faculdade. Já Márcia é mais especifica, ao revelar o discurso da família, de que o teatro poderia ser um “passa tempo”. Identificamos o significado do teatro no imaginário social, a negação da arte como profissão e como conhecimento pela sociedade. Entretanto, nas narrativas dos quatro personagens a arte emerge como conhecimento, e nessa perspectiva a

universidade surge como espaço de formação, pesquisa e criação artística, como exposto a seguir.

[...] A música indiana me pegou de uma maneira muito especial e a minha ideia era tentar fazer um mestrado que unisse isso: a música contemporânea, eletroacústica que era a linha que eu havia acabado na universidade antes de ter me arrependido e querer voltar. E a música indiana, que foi o que mais próximo conseguiu me explicar o segredo da música, vamos dizer assim, ou que me acalentou com algum tipo de noção sobre essas coisas. Então consegui juntar essas coisas foi a minha ideia ao tentar voltar pra faculdade. Mas a minha ideia era ir para o mestrado, conseguir uma bolsa de estudos e pesquisar, tocar o meu instrumento bem tocado e fazer a pesquisa e criação encima disso. [...] A minha ideia de quando eu resolvi fazer música, isso parece até meio pretensioso, mas a gente tem que pretensioso em uma hora da vida – eu fui fazer música porque eu queria descobrir qual o segredo da música, só as coisas básicas, o segredo da música. E isso foi que me encaminhou para a universidade. Então nesse sentido, de tentar descobrir o segredo da música, meio que já encaminha a gente pra algo um pouco mais teórico do que o prático [...]. Mas quando você vai buscar essa ideia do que seria o segredo da música, você tem que de alguma maneira conseguir explicar se você consegue chegar nesse segredo da música ou não. E pra você explicar isso não é intuitivamente que você consegue, porque tocar um instrumento é um conhecimento que se transmite tocando o instrumento, fazendo a música. Então é um conhecimento mais intuitivo, emocional, menos racional e nesse aqui não tem nenhum juízo de valor de uma coisa da outra. Agora se você quer descobrir o que seria o segredo você tem que conseguir depois racionalizar isso pra poder explicar. Então esse foi o motivo que me levou a estudar música. Quando eu fiz música não havia licenciatura em música. Havia o bacharelado em composição e regência, instrumento e canto e havia o curso de Educação artística generalista (Pereirinha)

[...] às vezes eu penso fazer outras coisas também, é às vezes eu acho essa universidade muito engessada, às vezes eu acho que a universidade que reproduz muito o espaço escolar, de certa maneira e não me agrada esse tipo de relação [...] depois que eu me formei eu tive uma breve experiência fora, numa empresa de revestimentos cerâmicos, mas não gostei do esquema de trabalhar numa grande empresa, quis voltar para a universidade e aí eu fui fazer o meu mestrado. Como eu já tinha feito pesquisa em iniciação científica nessa área de história da arte na Unicamp também, não era exatamente o que eu queria, porque eu queria retornar ao trabalho mais criativo, mais artístico.[...] Olha, é uma questão também pra mim que na verdade, apesar de ter vindo da criação, do campo da criação artística antes mesmo de ter entrado na faculdade, na universidade eu acabei veredando pelo ramo da história da arte, que é o campo mais teórico, então essa é uma questão também importante que eu não resolvi ainda. Mas, cada vez mais eu tenho me liberado para produzir arte também, mas é, ouve um momento que se deu uma cobrança até do meu orientador já no mestrado, que disse: (3) há você quer ser historiador ou quer ser artista? Não pode ser as duas coisas ao mesmo tempo, então essa cultura também de você tem que se especializar pra ser produtivo, ser reconhecido, por um lado, mas por outro lado isso empobrece um pouco também, as possibilidades do professor pesquisador dentro da universidade. Então, hoje, por exemplo, eu estou pensando em, tendo mais tempo, [...] de voltar à pesquisa com mais disponibilidade, mas ao [...] mesmo tempo juntar a pesquisa teórica com a produção também, porque hoje eu acho que é possível sim, eu ser um bom historiador da arte, ao mesmo tempo ter um trabalho de criação artística, é que existem essas camisas de força que diz a você, só pode fazer isso ou aquilo, essa pressão ela existe na sociedade como um todo, que tem a ver com essa questão assim, da distribuição do trabalho, produtividade, mas talvez a universidade tenha que rever também essa cultura não simplesmente reproduzir isso. Eu

tenho sentido falta de voltar a criação artística e de ter um trabalho de pesquisa também na história da arte mais criativo, eu acho que a criatividade nesse sentido é um componente importante das ciências, e as artes nesse sentido podem contribuir pra ciência como um todo, estimulando a criatividade, estimulando a criação, o que acontece atualmente infelizmente é ao contrário, a arte sendo contaminada de certa maneira por acidez da produtividade, da coisificação, etc. Então, é algo que estou questionando também, ou seja, como que as artes podem ajudar a universidade ser mais criativa, falta criatividade de modo geral na universidade brasileira, assim a criatividade ela é condenada, então as vezes parece uma porção de gente fazendo a mesma coisa, ou lendo os mesmos autores, ou pensando as mesmas coisas, e cadê as pesquisas que são realmente originais? Então, acho que juntar a arte com a pesquisa pode ser um bom caminho, nesse sentido da criação, de novos campos de conhecimentos (Alex).

[...] Por que pelo menos assim, nesses dois aspectos que de algum modo já tiveram na minha fala também, um deles é a própria universidade, por exemplo, que eu posso realizar uma pesquisa de doutorado como essa, por mais críticas que a gente possa ter da instituição ou engessamentos e etc. ainda a pesquisadores e profissionais que inclusive aceitam com pesquisas super atípicas, alternativas ou não tão ortodoxas, não tão tradicionais em relação aos métodos de pesquisas, e eu acho que na nossa área a gente tem certo privilegio também de poder investigar inclusive os modos de pesquisar, então eu acho que a faculdade ainda é esse espaço de formação para o docente e para mim ela também é um espaço de formação para o docente porque ele possibilita a pratica docente com os estudantes (Márcia).

É porque eu vejo assim. Eu venho de uma geração em que a gente criticava mesmo a universidade. Por isso que eu fiz escola livre. Porque naquele momento a gente achava que não tinha que ter universidade e pronto, o artista é artista, ponto. Hoje eu penso um pouco diferente: a universidade não existe. A universidade são as pessoas. Então se as pessoas mudam..., a universidade não é a mesma coisa do que ela era há 20 anos atrás, [...] agora acabei de vim desse curso em Barão Geraldo [...] minha professora na escola livre, agora ela tá fazendo doutorado, e muito assim: ah, vou fazer doutorado! Porque é uma pessoa que tem um conhecimento de como é Delarte ela não precisa fazer um doutorado. Mas aí eu chego pra ela e falo assim: você tem que fazer doutorado sim, porque você tem que estar na universidade. Você é legítimo você tem esse conhecimento e a universidade são as pessoas. Você vai deixar pros outros que vão fazer uma coisa proforma [...] então eu acredito nisso: que a universidade é um espaço que a gente tem que ocupar. Porque se a gente não ocupar, os que realmente acreditam no poder da arte, que a arte é conhecimento, a gente vai deixar pros picareta. Eu não quero deixar pros picaretas. Eu quero gente boa dentro da universidade. É isso, não é uma entidade que tá lá encima entende? Então eu realmente eu acredito [...] É a gente que pode mudar, porque ela não tá fora de mim. Eu sou a universidade entende. Então assim, seria incoerente eu tá aqui dentro. Quer dizer, o que eu como, o que eu visto, a escola que meu filho estuda, é com esse salário. Então assim, seria muito contraditório eu falar assim: não, eu to num lugar que eu não acredito, então assim, tá cuspidno no prato que você come? Eu acho que não faz sentido. Eu realmente acredito, nesse lugar. Senão eu iria procurar outro trabalho entendeu, que eu acreditasse (Dona Chiquinha).

Identificam-se diversas questões possíveis de reflexão nas narrativas acima. Márcia, por exemplo, certifica a universidade como lugar para formação do docente, e para pesquisa. Pereirinha e Alex também expõem a arte como pesquisa. E já nas falas de Pereirinha, Alex e Dona Chiquinha a afirmação da arte como conhecimento e criação. Evidenciam ainda, que a

universidade legitima o conhecimento em arte, já que todos buscaram a instituição como espaço de formação, seja na graduação ou na pós-graduação. Pereirinha, por exemplo, na busca pelo “segredo da música” procura uma instituição de ensino superior. Nesse sentido, a universidade é considerada como lugar do conhecimento, da pesquisa. No momento que decide “descobrir o segredo da música” na instituição, Pereirinha afirma a universidade como espaço de construção do conhecimento, e desse modo, do conhecimento em música, em arte.

Em compensação, as falas também abordam a importância da arte para universidade, e a necessidade da universidade ser ocupada por artistas, tanto para afirmar a arte como um campo do saber, quanto para possibilitar a instituição universitária ser mais criativa, promovendo novos campos de conhecimento, indo contra a pobreza de experiências.

Nas narrativas destacadas, também compreendemos questões da identidade. Dona Chiquinha afirma sua identidade, quando enfatiza que a universidade é constituída por pessoas, e dessa forma, ela mesma se entende enquanto universidade. Já Alex revela um conflito, entre a pesquisa teórica, ser “bom historiador da arte” e o trabalho mais criativo “artístico”. Ou seja, entre o ser artista e o ser pesquisador.

Entretanto, no decorrer das narrativas, essas dissensões entre arte e docência foram se perdendo, e a arte incidiu na afirmação da docência e noutras possibilidades. Segue:

[...] Eu to sempre preocupado em não repetir a maneira como eu aprendi, porque eu aprendi um pouco, faz um pouco de tempo já e era uma coisa meio violenta. O ensino da musica, principalmente da música clássica é meio assim: afunda a cabeça dele na água. Se ele não se afogar, ele pode virar um bom musico, se ele não desistir, se ele não morrer [...], talvez ele vire um bom musico. É sempre uma coisa de competitividade. Eu tento também eliminar isso, que pra mim musica não é competição. [...] A música pra mim é um ato de amor. Tá junto com as pessoas. Então pra mim é meio absurdo esse tecnicismo que envolve a musica. [...] Quando você sobe num palco pra fazer arte, a arte tem que ser assimilada do jeito que ela é. Se você vai dar uma aula, então é um concerto didático, é uma outra maneira. Mas a minha tendência – e eu tenho que às vezes me policiar – é querer subir no palco pra fazer uma coisa e virar professor. A arte não precisa ser explicada. Ela precisa ser explicada quando ela tá num ambiente pedagógico, então eu tenho que às vezes controlar um pouco essa tendência que eu acabei acostumando por ser, por ter virado professor. Mas eu consigo ainda trabalhar com a *performance* musical, com a composição musical e tudo isso misturado com a pesquisa também e sempre tudo isso me ajuda com a docência.[...] Mas como professor é quase como assumir um personagem a cada aula. E acho que é isso que me levou a gostar de dar aula e consegui alguns resultados um pouco mais efetivos porque pra mim, dar aula é como subir no palco toda vez. Então pra mim é quase um trabalho de música também. Ir pra frente da sala de aula pra mim é um espetáculo. Não um espetáculo como é aqueles de cursinho, que você tem que “virar cambalhota” ou coisa do tipo, ou alegrar o aluno pra ele aprender. Mas é um espetáculo que você tem que tá inteiro ali. Então isso também me deixa bastante feliz de conseguir a cada aula quando eu vejo que as coisas dão certo, quando eu consigo criar esse clima. Pra mim é esse microclima dentro da sala de aula que faz os alunos conseguirem por a cabeça pra fora de alguma coisa e falar: puxa, eu acho



que consegui entender. Às vezes não dá pra fazer isso e aí parece que você tá carregando um saco de batata nas costas. [...] Na hora em que termina a aula, você tá exausto porque não funcionou. Mas quando você consegue fazer isso você sai renovado da sala de aula, como é um palco também, quando você entra no palco e as pessoas, estão presentes, você sai renovado e quando você não consegue conectar você sai lesado. É a mesma sensação que eu tenho. Acho que eu falo muito. [...] Tem coisas que eu não sei explicar de outro jeito. E aí às vezes o aluno pergunta e eu vou e simplesmente repito tudo o que eu falei de uma maneira um pouco mais lenta pra ver se ele consegue. Às vezes não dá. Enfim. E esse interesse todo pelo segredo, buscar o segredo da música é o que me fez ter uma formação um pouco mais ampla (Pereirinha).

Eu tinha conseguido fazer trabalho com os alunos, mas assim: eu dirigindo, ou quando eu estava atuando ou atuando com outros professores, em dois 2012, eu fiz um trabalho com M. e com a C., que era professora substituta, nós três em cena e por que isso? Eu falei assim: ah, eu vou atuar, mas não vou atuar com aluno porque eles não compreendem essa relação porque quando você vai pra cena você se expõe, você coloca suas fragilidades. Será que o aluno vai compreender isso? Então eu nunca tinha tido essa experiência, e tive agora com o alto de natal que foi muito legal, de tá realmente em cena com os alunos, então eu acho que assim: isso eu só posso fazer agora, depois de muitos anos entende de ter, de profissão, de falar assim: não, por quê? Porque aí tem a ver com isso que eu falar pros alunos: olha, vocês tem que ser humildes, vocês tem que... Às vezes a gente, no processo criativo a gente não sabe onde tá, não sei o que (Dona Chiquinha).

[...] então foi aí que eu comecei a me envolver com as artes de modo mais temático por conta das oficinas de teatro. [...] então foi um pouco assim que eu cheguei à universidade e foi assim que eu também acabei encontrando essa área [...] já no segundo semestre eu li junto com ela a Adrioli Spolli introdução do texto A improvisação do teatro, onde ela fala que todos são capazes de atuar, então ali eu falei “uau! É isso que eu queria” tipo era isso que eu queria encontrar, essa possibilidade, essa perspectiva de democratização em que todo mundo é capaz de experimentar as artes, importa menos ser o profissional depois e mais com o modo de formação humana mais inteira em que não interessa só o discurso verbal mas também esses outros modos de ler o mundo e de elaborar visões de mundo que eu acho que essa e a sacada das artes. E a sacada das artes talvez seja uma perspectiva invertida que criou o discurso de que a gente deve ter artes na escola porque ela tem essa formação mais integrada e nos ajuda a elaborar visões de mundo e penetra não só no discurso verbal que é o que eu mesma acabei de falar. [...] Então eu re-ingressei, fiz a licenciatura e só depois fui prestar o mestrado, obvio, depois que eu acabei a licenciatura eu já estava trabalhando de fato, então eu trabalhei no Museu de arte contemporânea da USP em um projeto que foi muito importante para mim também, eu acho que para o meu olhar do que eu gostaria de fazer era uma parceria, um projeto da FAPESP que chamava programa de ensino publico, foi minha introdução no mundo da educação infantil e aí a gente tinha uma exposição pensada, toda a museografia, altura dos quadros e etc. para a educação infantil e a Maria Ângela que era a coordenadora do projeto usava metodologias lúdicas de fruição nessa exposição e ao mesmo tempo recebia crianças de várias escolas. A gente ia semanalmente, fazia projetos, reunião com os professores, eu dei um ateliê de artes cênicas, outra bolsista deu de visuais para poder as professoras de educação infantil, que tinham bolsistas professoras, bolsista coordenadora da escola e aí a gente ia junto pensando possibilidades de ampliar, compreender a missão das artes na educação infantil nessa escola e essas metodologias lúdicas de fruição no momento da visita monitorada no museu foi muito interessante porque como eu nunca tinha trabalhado com educação infantil. [...] Como eu sou uma pessoa um pouco dispersa nos interesses, eu gosto muito de muitas coisas, de muitas áreas, então eu prestei biologia, Por exemplo, prestei artes cênicas e prestei letras na Unicamp, prestei as três e falei “Bom, se eu for para esses ligares eu vou estar feliz!” e aí calhou de a Unicamp ter uma fraude e eles tiveram que refazer a prova então eu nem sei se eu teria passado lá e o resultado da USP saiu antes da

UNESP que foi onde eu prestei biologia, então eu fui direto para a USP e acabei entrando em artes cênicas na USP, depois hoje eu acho que foi a melhor opção, que realmente é o curso que mais tinha a ver comigo pela diversidade. [...] eu fico pensando hoje no mestrado e no doutorado eu fico pensando que é isso que me move; o fato que para mim hoje de que é na experiência corporal que a gente faz essa apropriação, que é corporalmente que eu me aproprio do mundo, então leitura é corporal, vida é corporal, aprendizado (Márcia).

Dona Chiquinha, nos mostra sua satisfação após anos de vivência na profissão docente, de poder atuar com seus alunos. Na experiência narrada, nossa personagem conta suas práticas artísticas e docentes, destacando a arte como afirmação da docência. Márcia também revela a docência na arte, ao trazer o projeto desenvolvido para a educação infantil, e na experiência com o texto sobre a improvisação do teatro, a participante refere à arte como linguagem, como possibilidade de outro olhar para a educação, para a formação humana. Pereirinha também nos transporta para a perspectiva da arte e da docência como um transcender. A maneira como concebe e delinea semelhanças e diferenças entre o fazer docente e a atuação no palco, revela a busca por uma identidade que compreenda as especificidades de ser músico e “virar professor”.

Desse modo, ao mesmo tempo em que afirma o ser músico, ao compartilhar o amor e a busca pelo segredo da música, Pereirinha mostra na arte sua docência, e na docência sua arte. Ao versar sobre a prática do artista-docente, Telles (2013) pontua que,

O exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação com os quais esse artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração dessas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimento e práticas de trabalho (TELLES, 2013, p. 15).

Partindo dos estudos do autor, compreendemos que a docência e a arte se interconectam na prática. Nas histórias narradas também destacamos questões quanto à prática docente e os saberes construídos, entretanto, é preciso versar antes sobre a identidade profissional de nossos personagens. Afinal, a todo tempo eles estão narrando o encontro/desencontro entre ser artista e ser docente.

## **Identidade profissional: sobre ser docenteartista**

Nas palavras de Dubar, a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p. 104). Nesse pensar, como falar do incerto, do indeterminado? Discorrer sobre a questão identitária não é tarefa fácil. De tal modo, acredito ser necessário antes de iniciar essa conversa, apontar que a identidade assemelha-se a obra do artista plástico, que embora esteja imortalizada no papel, é sempre passível de novas e distintas interpretações. Desse modo, a obra, assim como a identidade nunca é dada é sempre (re) construída. Na tela do artista plástico Alex Rocha compreendo essa indefinição.



**Figura 03:** Semeador de História<sup>25</sup>

**Fonte:** <http://alexrocha-artista.blogspot.com.br/>

<sup>25</sup> Óleo sobre tela 0,80 X 1,00 do artista-plástico Alex Rocha - 2015, para outras ver blog Alex Rocha – entre o caos e as cores.

Na obra do artista encontro-me, ainda que por pouco tempo. Pois, sendo mutável, a cada momento que contemplo a obra, sinto-a diferente, penso-a diferente, vejo-me, desse modo, também diferente. Ao apreciar a obra, antes mesmo de saber o nome atribuído por seu criador, compreendi que se tratava de um semeador de histórias. O livro aberto é uma das pernas levantadas, como quem está pronto para caminhar, traz consigo a imagem de quem semeia, entrega, espalha, dissemina. Já as histórias estão por toda parte, tanto ao compor o sujeito-semeador quanto o ambiente, nos livros ao chão. Ao admirar os detalhes da criação, compreendo-me como uma semeadora de história. Não apenas por gostar de contar história, de compartilhá-las. Antes, assim como o semeador, por ser também constituída por elas.

O semeador de história é um misto de pássaro, soldado de chumbo, livro. Traz em si a dureza do ferro e da madeira e a leveza do papel. Guarda um segredo, mas que pode ser encontrado, visto que a chave está ao alcance do outro. Esse outro, personificado nos livros ao chão, que tanto revela as histórias semeadas, quanto a presença de outras histórias, ou seja, que não são suas, em sua própria constituição; Por fim, em sua perna levantada, um traço, uma linha, será uma corrente que o cativa? Ou apenas um rastro, revelando que o semeador deixa outras marcas, além das histórias, por onde ele passa?

Assim como o semeador, sendo constituída nas relações com meu próprio eu, com o outro e com o mundo, carrego em mim uma diversidade de elementos, de histórias. E, do mesmo modo que não podemos definir/afirmar quem ou que o artista quis retratar, visto que as interpretações são realizadas conforme o olhar, as referências de quem observa, somos também essa indefinição. Mudamos segundo o olhar do outro, e conforme modificam também nossas referências. Como dizia o baiano Raul Seixas em sua canção, é preferível ser uma metamorfose ambulante. Ou seja, não só estar em constante transformação, mas também peregrinar. Ao passo que mudo de lugar e/ou de sentimentos, deixo de ter as mesmas opiniões, posso assim, desdizer ou dizer o oposto do que disse antes.

Inúmeras são as provocações, os sentimentos, as percepções mobilizadas em mim ao apreciar Semeador de História, mas até aqui, percebo que todas remetem a questão da identidade, sobre o que sou e/ou sobre o que eu nem sei quem sou. Além disso, assim como permeiam dúvidas sobre a tela, nos deparamos com diversos questionamentos quando nos encontramos a pensar sobre nós. Daí, a escolha do semeador para iniciar essa discussão.

A identidade atravessa dimensões - pessoal e social -, sendo que a primeira “é construída a partir da autopercepção, já a identidade social, a partir da percepção dos outros sobre si, e ambas não podem ser dissociadas” (FERREIRA, 2010, p. 150), assim, está em constante mudança sendo que o contexto, as relações estabelecidas, os papéis desempenhados

são fundamentais para que elas aconteçam. Nesta perspectiva, referenciando a Oliveira (2006), Ferreira (2010, p. 150) aponta que:

A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro. Ela é de caráter contrastivo, dialético, dialógico, relacional, inacabado, heterogêneo, simbólico e discursivo, construída nas diferenças, com subjetividades, a partir da aceitação, da negação e da negociação, no processo das relações sociais de interação, sendo constantemente modificada, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável e ligada às estruturas sociais.

O caráter plural da identidade se revela na descrição de suas características, naquilo que a define. Mas em meio à identidade pessoal e social está entremeada a estas a identidade profissional que, para Nóvoa (1992, p. 16) “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, ou seja, elas são indissociáveis.

É na interação, na socialização, na relação com os pares, os discentes e a instituição que o docente constrói sua identidade profissional. Consideramos, dessa maneira que “a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais” (TEIXEIRA, 2009, p. 34). Por isso, a identidade docente não é passiva. As falas abaixo retratam aspectos dessa identidade profissional:

Então assim, eu não pensava em ser professor, não era meu projeto ser professor (Alex).

Na verdade eu não havia pensado em ser professor, eu nunca pensei em ser professor. Quando eu resolvi ser músico eu queria ser músico, só. (Pereirinha).

Acho que a primeira coisa é isso, eu desde a graduação tenho essa afinidade com a área de educação, sempre quis dar aula. [...] Minha mãe me ensinou a ler, porque eu enchi tanto o saco dela quando eu era criança, eu tinha quatro anos e eu morria de vontade de aprender e aí eu acho que enchi tanto o saco dela que resolveu ensinar, e ela me ensinou a ler e escrever em casa, do nada. Então é engraçado. Ela me ensinou a ler aos quatro anos e eu gostava muito do status que isso me deu também. É verdade. [...] eu me lembro que com nove anos eu dava aula de reforço para as minhas vizinhas que tinham dificuldades na escola. A gente brincava, não é que eu desse aula, a gente brincava de escolinha e eu dava aula de verdade, não de verdade. Eu usava aquilo que eu sabia pra ajudar uma delas especialmente que tinha muita dificuldade na escola, mas era brincadeira [...] Bom, se eu curto é dar aula vou fazer licenciatura porque eu não tenho licenciatura e quero ir para a vida, mas quero trabalhar dando aula. Então eu reingressei no estudo para fazer a licenciatura, porque no nosso curso em São Paulo a gente não tinha a oportunidade de fazer os dois, então eu tinha que ou prestar Fuvest de novo ou reingressar como portadora de diploma, e foi isso que eu fiz. Entrei como portadora de diploma, fiz equivalência em tudo que eu podia e terminei as disciplinas que eu não tinha feito (Márcia).

A minha primeira formação é em Letras e eu acho que desde sempre eu sabia que ia ser professora. Minha mãe conta histórias minhas de criança com um, dois anos brincando sabe, de ensinar o outro a falar, desde coisa assim, eu não sei até que ponto isso é verdade ou não, mas assim, ela me conta muito disso. E minha irmã, que é seis anos mais nova do que eu, quando eu tava com sete anos a minha irmã nasceu. Quando eu estava com dez ela tinha quatro, e com quatro anos ela entrou na educação infantil, mas era assim, pré e ela já sabia ler e escrever, porque a gente brincava em casa. Então tudo o que eu fazia na escola, eu queria que ela soubesse. Então tinha uma coisa muito de brincar. Então por isso que eu falo, eu sempre soube que eu seria professora. (Dona Chiquinha).

Alex e Pereirinha têm um processo identitário marcado, principalmente, pela escolha de não serem professores, mas pela experiência artística. Isso também é ratificado pela escolha do curso realizado – Composição e Regência e Educação Artística – que se refere à busca de uma identidade artística, exposta, inclusive nas trajetórias de vida. Vale salientar que ambos fizeram bacharelado, o que afirma a intenção de não se tornarem docentes, entretanto os dois são surpreendidos pelo desejo de seguir carreira acadêmica a partir do mestrado (da entrada e da conclusão).

Dona Chiquinha e Márcia, ao contrário de Alex e Pereirinha, tem a escolha pela docência marcada, principalmente, pelas lembranças da infância, onde, nas brincadeiras, a irmã e vizinhas eram suas aprendizes e elas, sempre as professoras. A busca pela realização desse desejo as levou a ingressarem na licenciatura, tendo a primeira participante cursado Letras e a segunda cursado Artes Cênicas. Isso não quer dizer que a identidade artística não existia nelas. Dona Chiquinha ingressou na Escola livre de Teatro após o curso de graduação e Márcia, cursou o bacharelado em Teatro, mas a vontade de ser professora aflorou demasiadamente a ponto de fazê-la ingressar novamente na universidade, agora como aluna do curso de Licenciatura em Artes Cênicas. O teatro tornou a paixão de ambas participantes.

Com isso, nossas escolhas marcam nossas identidades. Segundo Ferreira (2014, p. 143) “essa construção de ser professor tem a ver com as escolhas que fazemos [...], somos formados por meio das escolhas que fazemos, nos constituímos a partir delas. As opções da vida pessoal influenciam na vida profissional”. Ainda, Fontana (2000, p. 97), complementa dizendo que isto acontece porque “aqueles que se encontrando na profissão, ‘são professores’ e aqueles que, não se encontrando na profissão, ‘viram professores’” e que “O que começa com a escolha feita, se ela, por sua vez, nasce de outras escolhas, de determinações e até de acasos? Não passa por aí a história que cada um de nós ‘é’?” (p. 82).

A escolha e não escolha pela docência cruzou os caminhos dessas pessoas que se tornaram professores universitários que exercem sua prática e mobiliza seus saberes em um

contexto institucional de *status social*. Mas, apesar da docência ser a profissão exercida por eles, o que nos leva também a perceber que essa identidade profissional passou a ser constituída, outros papéis identitários também pairava, numa construção mútua - a do artista. Identidades em conflito se revelavam, conforme exposto nas narrativas:

Eu vejo assim que não dá pra separar a formação, a pessoa que você é e a prática que você tem na universidade, porque senão é discurso, uma coisa é discurso, e a outra coisa é a prática. Então eu procuro que o meu discurso, como diz seja condizente com a prática. E cada vez eu tenho buscado falar menos e fazer mais. Então, se eu puder, assim, eu acho que é isso, eles têm que ver na sua ação, então assim, não é “ah, Dona Chiquinha é legal, não sei o quê”, não. Eles vão me ver no sábado no encontrão, eu vou assistir todos os trabalhos. Eu não to com nenhuma turma, eu não to com nenhum aluno no encontrão, mas eu vou assistir os trabalhos. Então eu quero que eles vejam isso na minha prática, então eu acho que assim, como você se comporta no corredor, na fala com o outro professor, com o aluno e eu acho que isso diz mais do que [...]. Eu acho, que olhando a minha trajetória eu falo assim: eu fui muito mais professora do que artista.[...] Aí eu vi que era esse o lugar que eu tinha que estar, que era o lugar que eu gostava. Inclusive briguei muito com essa questão de ser professora, porque como eu tinha uma prática muito forte de muitos anos, eu levava certos vícios da educação para dentro da cena, então isso, na minha trajetória como atriz me atrapalhou muito, ter sido professora. Então, claro, quando deu dois anos o que eu fiz? Não quero saber de escola. Escola nunca mais. E gostava muito de dar aula, era muito dolorido para mim aquilo, mas eu falei: não, o teatro é mais importante. [...] Então assim, tá muito... por isso que assim, pra mim é realmente uma honra participar da sua pesquisa porque tem muito a ver com o que eu penso enquanto profissional mesmo. Eu quero pensar o se fazer professor (Dona Chiquinha)

Então aí entra tudo, o pouco contato com a área e também o fato do nosso país ser realmente raro alguém que pode viver sei lá, só dirigindo teatro ou só sendo atriz ou ator. Então nem era minha vontade, eu não tinha essa vontade desde a graduação de só atuar, atuando em peça atrás de peça e fazendo testes e etc. Então eu sempre tive vontade de dar aula ao mesmo tempo, para mim essa sempre foi a curtição, eu poder ter a prática como professora e prática ao mesmo tempo ou como atriz ou como encenadora, manter uma criação independente do ambiente onde eu estou dando aula, ter esses espaços de criação, de ensino, simultâneos. (Márcia).

Eu não pensava em ser professor, não era meu projeto ser professor, e mesmo hoje sendo professor, gostando, é às vezes eu penso fazer outras coisas também. [...]. Agora é assim, o que acontece: se o sujeito é contratado para ser professor e pesquisador, e fazer extensão, ele tem que entender isso também, porque qualquer um pode ser artista, o médico pode ser artista, o engenheiro pode ter um trabalho artístico maravilhoso também e não se apresentar como artista profissional. Eu acho que às vezes na área de artes tem alguns professores que fazem confusão porque eles acham que estão sendo pagos para serem artistas. Eles não estão sendo pagos para serem artistas, eles estão sendo pagos para serem professores pesquisadores e fazer extensão, se eles quiserem usar a extensão como uma maneira de expressar, canalizar a produção artística deles, ótimo. E transformar aquilo em extensão, ótimo. Se eles juntarem a criação artística deles, a pesquisa e produzirem pesquisa a partir da produção deles, ótimo. Se eles utilizarem a criação deles como recursos didáticos, pedagógicos, ótimo. Mas eles não recebem salários de artistas. A universidade não contrata artista, contrata professor de arte. Então isso, tem algumas pessoas que não tem clareza também (Alex).



Aí acho que falta um pouquinho pra eu me considerar um bom professor, mas quando o seu orientador falou foi que eu comecei a me ver como professor, mas eu comecei a me ver como professor de fato, porque até então era mais quase que um emprego. Já faz doze anos e ainda assim é difícil pra mim ser mais professor do que músico, porque eu queria ser músico. Então é por isso que eu não paro de tocar, de estar sempre tocando. Mas foi a primeira vez que tive a sensação do tipo: tudo bem em ser professor, tudo bem, não é menor do que ser músico, foi a primeira vez que eu tive dessa sensação.[...] Embora durante o meu percurso na universidade na graduação ao conhecer outros professores que vieram a ser os professores de composição, eu por muito tempo pensei que iria seguir a carreira acadêmica mesmo que não tivesse sido a minha vontade inicial. Mas um desgaste com o clima acadêmico, questões com problemas pessoais quando chegou no fim do curso eu não queria mais, eu tinha decidido que não iria fazer nada de carreira acadêmica e resolvi cair na noite e tocar forró, que não tinha nada a ver com o curso que eu havia feito que era composição e regência, música clássica, trabalhava com música de vanguarda e música eletro acústica e fui tocar zabumba, fui tocar forró na noite e falei “chega, eu quero cair na noite”.[...] Pra mim, isso eu tenho desde criança, tudo pra mim é provisório, eu nunca consigo, a minha visão política é meio anarquista porque parece assim, é tudo provisório. Desde que eu comecei a fazer o colegial profissionalizante, pra mim parecia que era provisório, e falo: tudo bem, eu to fazendo isso, mas parece que isso não é pra sempre. Fui fazer música. A única coisa que eu tenho como certeza é a música. Mas quando eu tocava na noite, eu falei: não, isso aqui é provisório. Eu cantei e fui regente de um coral durante quinze anos. Pra mim, quando eu comecei a cantar nesse coral, eu tava no terceiro ano de faculdade. Eu falei: isso aqui é só pra eu ganhar uma grana, pra ir me mantendo na universidade. É só provisório. E fiquei quinze anos no negócio. Então pra mim é sempre provisório. Eu to aqui em Uberlândia. Uma vez um aluno perguntou: oh, você vai ficar direto aqui ou se pintar algo melhor você sai? Eu falei: todo mundo é assim, se pintar algo melhor, você vai embora. Está bom aqui, mas se há algo melhor é algo melhor. Eu entendo que todo mundo pensa assim. Porque se ele não vai pra algo melhor é porque aqui é melhor. Mas a sensação de provisoriedade. Então ser professor pra mim é provisório. Já faz doze anos que eu dou aula, mas pra mim é provisório. A única coisa que eu considero definitivo é a minha escolha em ser músico, ganhando dinheiro ou não, isso pra mim é definitivo, eu sou músico. Eu me identifico como sendo músico, ou como compositor ou como instrumentista. Na hora em que subo no palco pra fazer música, eu sinto que eu to fazendo aquilo que sou eu. Que sou eu não, mas é o mais próximo de mim que eu consigo identificar. Como professor sempre foi algo provisório. Aí foi a primeira vez que tive a sensação de que não precisa ser tão provisório assim. Eu consigo me ver como professor e que eu posso vir até a ser um bom professor, mas foi a primeira vez. Eu falei: puxa! Quer dizer que eu sou professor? Que legal! (Pereirinha).

Apesar de toda identidade ser construída nesse processo de adesão e rejeição o conflito como característica disso aparece. Nas narrativas, Pereirinha vive o conflito entre o provisório (docência) e o definitivo (música), contudo, reconhecendo-se como docente revela que toca para se sentir músico. Constrói uma identidade na contradição. Alex também afirma a docência, mas não esquece a arte como aquela que o completa. Ele se declara docente, mas remete a uma identidade artística que ele quer revelar, principalmente quando diz ter vontade de fazer outras coisas e que ele pode ser professor e artista ao mesmo tempo. Márcia declara a vontade de ser também professora e artista e poder juntar as duas coisas para sua realização

profissional. Dona Chiquinha mostra para o mundo que ter sido professora lhe atrapalhou como atriz. Assim, Dona Chiquinha e Pereirinha afirmam uma importância maior do teatro e da música em suas vidas em relação à docência. Nesse pensar, encontramos nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2009) o indicativo de que,

A identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, T., 2009, p.74).

O autor expressa que sou isso, por isso não sou aquilo, que identidade e diferença são dependentes, é dessa maneira que a identidade vai sendo construída: nas diferenças. Esses professores não revelam as dimensões artísticas e docentes como diferentes, mas como interdependentes. A identidade se revela tanto nesse âmbito que é complexa e se constitui na negociação. Na arte apontam a docência para representar e na docência apontam a arte para atuar.

Todos eles se confortam como docentes, sabendo que o artista está também em si, como completude dos professores que são. Ainda, aderem-se a docência, mas não negam a arte como identidade, como aquela que os fazem felizes.

As experiências narradas por Dona Chiquinha, Alex e Pereirinha revelam muito de suas identidades; revelam seus papéis artísticos e docentes; afirmam a docência de cada um. Dona Chiquinha expressa isso nas narrativas:

Eu entrei ainda era aluna do curso de Letras, eu acho que foi muito importante ser aluna e já dar aula porque eu via que em comparação com os meus colegas que trabalhavam em outras áreas, era um curso noturno. Então assim, tinha muita secretária, muita gente assim, que estava escolhendo letras, mas que não necessariamente iam ser pessoas que iam dar aula e eu já tinha essa certeza. (Dona Chiquinha).

Então eu vou começar aqui da última experiência, que é na UFU. Entrei aqui na UFU em agosto de 2005, eu me efetivei aqui e essa experiência foi muito importante. Ao prestar concurso como professora efetiva, eu já tinha uma experiência aqui mesmo na instituição como professora substituta, eu fui de 2001 a 2003 professora substituta. E essa experiência foi significativa porque é ela que me disse se era isso que eu queria fazer mesmo da vida Então quando eu vim prestar o concurso, pra mim era muito certo que eu

quero ser professora universitária em uma universidade pública. [...] Aliás, a gente acabou se mudando pra cá, foi bem no momento que eu tava casando, também a gente se mudou pra esse lugar justamente porque eu queria ficar perto, que é uma coisa assim, eu quero tá perto de onde eu trabalho, o trabalho é a extensão do que eu sou. Ele não é assim, uma coisa a parte. (Dona Chiquinha).

Eu acho que essa perspectiva de compreender que ser professor não é estar numa sala de aula. [...] Porque eu fiquei pensando isso, porque na universidade, o que a gente menos faz é dar aula. Porque a gente faz pesquisa, a gente faz extensão, a gente... Então eu fiquei pensando assim: “é o espaço da formação não é só do ensino”. Eu formo um professor e eu formo um artista não só quando eu to numa sala de aula, mas quando eu to num curso de extensão, quando eu to num projeto de pesquisa. Agora isso só se clareou pra mim quando eu vim como substituta. (Dona Chiquinha).

Assim, eu acho que eu até tinha isso do ensino fundamental, no ensino médio, eu trabalhei e não falei, mas trabalhei também com educação infantil. Mas a universidade, eu trazia, como te disse lá daquela experiência de uma escola particular, eu trazia no meu inconsciente coletivo uma coisa assim: “ah, a universidade é o lugar onde você vai, você adquire conhecimento”. Então, meio que esse lugar da sala de aula, essa relação professor-aluno. Então essa experiência na UFU me ensinou que não é muito diferente no que é na educação infantil. Então na verdade eu vejo mais proximidades que pra você ser um professor não é isso. Você não entra numa sala de aula e fala assim: esquece a sua vida lá fora. Se eu vou dar uma aula de língua portuguesa, eu não vou fazer isso. Se ele vai fazer uma redação, se ele vai ler um texto, ele vai fazer conexões com sua vida, então eu trazia esse imaginário que era isso, você tem que ter um conhecimento mais racionalizado e a experiência como substituta me trouxe isso, que é assim, é importante estar num cargo de gestão, você tá numa coordenação. Eu relutei pra caramba, quando me tornei coordenadora, eu falei assim: “ah,[...] que saco”, e tem revezamento. Então tem que todo o mundo ser, mas eu não quero estar nesse lugar. Hoje, por ter já estado nesse lugar eu compreendo melhor o curso. Eu compreendo melhor como funciona a universidade. Então é esse conhecimento que o professor. Então embora eu soubesse isso em outro âmbito, mas isso não tava dado na universidade, até porque tem essa coisa que a universidade é o lugar de um saber mais intelectual, então assim, me trás isso que esses saberes outros de lidar com a prática, de saber falar com o outro, eles também são importantes, porque adianta eu ter todo conhecimento do mundo se eu não consigo me relacionar com o mundo? Então não adianta. Então eu acho que isso foi bem importante. Acho que tem muito a ver com aquele momento, com aquelas pessoas, com o meu momento. Então acho que foi uma confluência de situações que me permitiram isso. Assim, que eu sou um gênio, não é nada disso. Eu acho que assim, teve coisas que me ajudaram e claro que também aproveitei bem as oportunidades. Claro que também não me eximo do meu papel enquanto sujeito. (Dona Chiquinha).

O processo identitário dela é marcado pela afirmação da docência, do lugar onde exerce-se como profissional e que nesta instituição como lugar ela não apenas ensina. Por isso, aprendeu, neste lugar, que o professor universitário não cumpre somente a função do ensino, mas também da pesquisa, da extensão e da gestão. A aprendizagem da docência universitária é mais que ensinar, pois a universidade como lugar onde se produz e legitima o conhecimento exige mais que ensino.

Na perspectiva da docência, Dona Chiquinha ainda revela um processo diferente de todos os outros participantes da pesquisa, conforme exposto nos relatos abaixo:

Aí fiz letras. Aí voltando lá em 84, e eu lembro que a minha professora de didática, que era a supervisora numa cidade vizinha, que era a cidade de Mauá, eu morava em Santo André. E aí eu queria dar aula, queria dar aula, e assim como hoje, quando você começa a dar aula, você tem que começar longe, bem na periferia, num lugar que ninguém quer pegar. E eu lembro que eu fui pra essa atribuição de aula e essa professora, que me dava aula na faculdade, era uma faculdade particular, ela era assim, uma faculdade mais barata do que as outras porque ela tinha uma subvenção de 50% da prefeitura. Então, não posso caracterizar como ensino só particular e também não é público, então digamos que seria misto. E essa professora, quando ela me atribuiu as aulas eu lembro que ela até falou assim: “nossa, eu morri de dó”, porque eu tinha assim, 19 anos, acho. E ela falou que era pra dar aula para o ensino médio e uma turma assim que tinha bastante repetente e tal. Ela falou assim: “você vai dar aula para pessoas que são mais velhas que você”. Então ela ficou até muito receosa. E aí foi nesse lugar que eu comecei a dar aula. E onde eu me apeguei. [...] Aí eu comecei a trabalhar, então assim, no que a gente chama de terceiro setor. Então, com SESC, com prefeituras. Então isso foi de 95 a 98. E ingressei naquele momento numa faculdade particular que tinha na minha cidade e gostei muito. E ali já naquele momento eu falei: huum! O ensino superior é legal porque eu quero formar quem vai formar. Então aí foi nesse momento aí já com teatro mesmo. Quando eu falei que vim como substituta não foi algo que eu busquei, o ensino superior. Porque eu já era professora numa escola, numa universidade particular. Minha formação tinha sido quase que numa escola particular. Porque é isso, eu mudei a minha vida pra cá. Mudei com família, então a minha vida era a universidade. Então a minha dedicação, mesmo como substituta, ela era integral. Tanto é que eu falo assim que quando eu saí daqui, eu não imaginava voltar, porque pra mim foi frustrante. (Dona Chiquinha).

Não precisava ser Uberlândia. Não tinha essa pretensão. É que coincidentemente foi o segundo concurso que me apareceu depois que eu sai como substituta. Apareceu um em Ouro Preto, eu fiquei em segundo lugar. Depois eu achei ótimo porque entendi que não era o meu lugar ali e o concurso que veio na sequência foi esse, poderia ter sido na Bahia, em Manaus ou no Rio Grande do Sul. Então assim, o fato de ter sido no mesmo lugar realmente assim, foi uma coincidência mesmo. [...] Então assim, quando eu cheguei pela primeira vez em Uberlândia, eu cheguei com muita expectativa e eu me frustrei em vários âmbitos, não com a universidade, mas com a cidade. Então não era digamos assim, como objetivo. E aí quando apareceu Uberlândia eu falei assim: por que não? Então vou pra lá. Só que, justamente eu acho que tanto na universidade quanto a minha relação hoje com a cidade é muito melhor. [...] Então assim, não tinha pretensão nenhuma. Mas por uma situação de vida mesmo, de violência, enfim, que eu queria sair de São Paulo, e por causa de doença também do meu filho, eu acabei prestando esse primeiro concurso em Uberlândia. Então na verdade eu tava querendo sair de São Paulo quando eu vim pra ser substituta. [...] E eu cheguei em 2005, então assim, com muita vontade de trabalhar, cheia de amor pra dar. (Dona Chiquinha).

Então por isso que eu fui nessa experiência para o doutorado falar sobre que lugar é esse, qual foi essa escola na qual eu estudei porque ela, apesar de não ter sido uma escola acadêmica, ela me preparou para poder fazer o mestrado, para fazer um doutorado e inclusive para poder fazer o concurso. [...] Aí em 2008 eu sai para o doutorado. E fiquei três anos afastada. Na verdade, a minha intenção primeira não era me afastar para o doutorado, até porque o meu doutorado seria na Pedagogia. Eu prestei aqui na Faculdade de Educação e não interessaram pelo meu projeto sobre os PIPES. E aí, na verdade foi até uma frustração pra mim, porque eu queria muito realmente fazer sem viajar, eu não

queria voltar para São Paulo. Então foi algo assim que me impactou bastante, porque eu pus na minha cabeça: “não, eu vou fazer em Uberlândia, eu não quero, já que eu to efetiva aqui, então eu tenho que criar laços, raízes com esse lugar”. (Dona Chiquinha).

A universidade é um lugar privilegiado nesse sentido porque é isso: você sai para fazer um doutorado, você sai para fazer um mestrado, ou então você sai para fazer um curso, para participar de um congresso. Porque isso te alimenta, então assim, pra mim, eu voltei dessas duas semanas, seria como se tivesse saído de férias. Claro que no segundo dia você já está mais cansada do que quando você saiu. Eu particularmente gosto muito, embora tenha as minhas críticas, mas eu acho que é isso mesmo, tem que investir na formação, tem toda essa hierarquia eu acho que tem o seu sentido. Em PIPE I a gente estuda um pouco isso qual é o papel da universidade? Então assim, eu acho muito importante. É por isso que eu quero estar nesse lugar pra suavizar esse momento dos alunos, porque eu acho que muitos conflitos que eles têm com outros colegas, sejam alunos, sejam outros professores é um pouco de não entender que lugar é esse da universidade e cobrar da universidade é uma coisa que não é dela, porque é isso que eu falo pra eles, eu falo assim: “gente, o teatro vai bem, obrigada”. (Dona Chiquinha).

É a gente que pode mudar, porque ela não está fora de mim. Eu sou a universidade, entende? Então assim, seria incoerente eu estar aqui dentro. Quer dizer, o que eu como, o que eu visto, o que o meu filho, a escola que ele estuda, o alimento é com esse salário. Então assim, seria muito contraditório eu falar assim: não, eu to num lugar que eu não acredito, então assim, está cuspindo no prato que você come. Então assim, eu acho que não faz sentido. Eu realmente acredito, nesse lugar. Senão eu iria procurar outro trabalho entendeu, que eu acreditasse. Então eu sempre busco com eles uma coisa assim: olha, eu não sou melhor que ninguém, mas eu quero marcar o meu lugar, olha, eu penso assim. Então eu acredito nisso: que a universidade é um espaço que a gente tem que ocupar esse espaço. (Dona Chiquinha).

Ela é a única que não começa a docência na universidade, a escola de ensino médio é o seu espaço da iniciação. Ao ministrar aulas numa instituição privada de ensino superior compreendeu que aquele era o lugar em que queria estar. Então, ingressou na universidade pública, cuja passagem se deu pela primeira vez como professora substituta, com grandes expectativas e frustrações. E na segunda vez, também com expectativas, como professora efetiva, aprovada em concurso público que demandou uma mudança em sua vida. Após esse ingresso, outra entrada determina a sua vida com frustrações – o doutorado -, pois o desloca de um lugar, um espaço e marca-lhe uma posição.

Dessa forma, o lugar lhe é muito importante. Esse lugar é a universidade que é a instituição onde exerce sua profissão, de onde ela tira o sustento de sua família; lugar que precisa ser ocupado e que ela acredita que precisa mudar. A referência do lugar é muito forte na demarcação e afirmação de sua identidade, nesse lugar ela afirma a vida, a docência e a arte.

Quando a nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte

de nós. [...] A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Portanto, fazem, também, parte do lugar. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos ao que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando já não o habitam (CUNHA 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, a autora remete as diferenças entre espaço, lugar e território e faz três questionamentos: “Quando um espaço se transforma em um lugar?” (p.49); “O que transforma o espaço em lugar?” (53); “Quando o lugar se constitui em território?” (55). Tomando as experiências de formação, ela reformula esses conceitos e responde as questões, deixando claro que estes contribuem para nos movimentamos e compreendermos a própria formação.

Com isso, diferente de Dona Chiquinha, Alex inicia a docência no ensino superior. Alex refere-se ao mestrado e doutorado como sendo a sua formação, de fato é, e relata como elas contribuíram para o seu ingresso nas instituições particulares e públicas. Logo após a conclusão do mestrado ele ingressa como docente em universidades particulares e a após a conclusão do doutorado ela ingressa como docente na universidade pública. Isso pode ser observado nas narrativas, em que descreve seu percurso, apresentadas a seguir:

Eu tive oportunidade de fazer o mestrado na Unicamp em história da arte, que é muito bom, e logo depois que eu terminei o mestrado eu já comecei a trabalhar como professor substituto, primeiro lá no Rio de Janeiro onde eu sou nascido, então assim eu terminei o mestrado na Unicamp, fiz a graduação e o mestrado lá. Voltei para o Rio, comecei a dar aula como professor substituto na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e também na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Escola de Belas Artes. Então eu comecei a dar aulas teóricas de estética, de história da arte, aulas práticas também de desenho, de criação da forma, e assim fui sobrevivendo, a partir do meu mestrado, dessa minha formação como professor. Como eu já estava nesse caminho, de dar aula, etc., eu comecei, mais tarde, a dar umas aulas em São Paulo também, e nesse período eu compreendi que já que eu estava trabalhando como professor universitário, e então eu queria pelo menos investir mais nessa carreira e eu senti necessidade de fazer um doutorado. [...]. Eu tive uma bolsa da FAPESP, porque eu fiz o doutorado lá na Universidade de São Paulo, na USP, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, e nesse período eu fui morar em São Paulo e já comecei a dar aula em São Paulo também, em algumas universidades particulares. E quando eu consegui a bolsa para fazer o doutorado, eu deixei as aulas, e fiquei aí 3, 4 anos só por conta do doutorado fazendo a pesquisa. Finalizando o doutorado eu voltei a dar aulas nas universidades particulares que eu já dava, mas ganhando como mestre, não ganhando como doutor, porque tem toda essa política das universidades particulares de tentar pagar o mínimo possível para os seus professores, e aí já tinha necessidades de tentar passar num concurso pra poder já como doutor fazer valer o meu título, e aí em 2005 eu terminei o doutorado e em 2006 eu passei no concurso para Universidade Federal de Uberlândia, na área de História da Arte. (Alex).

Claro que o mestrado e doutorado contribuem e contribuíram no meu caso para a formação docente, porque me deram um método de pesquisa, de reflexão, é e, conteúdo também, em função das pesquisas que eu fiz, e isso me ajuda muito, justamente quando eu preparo as aulas, ou seja, eu sei que tem gente que critica o mestrado, a pós-graduação, mas o profissional não aprende a ser professor, mas ela aprende a ser pesquisador, e eu acredito que um aspecto importante do trabalho docente universitário é a pesquisa, eu não acredito numa docência universitária que não tenha pesquisa. [...] Assim, eu tenho o prazer de dar aula, eu gosto de dar aula, eu gosto da sala de aula, eu gosto de preparar aula também, é o que me dá prazer. O movimento com a aula e tal, esse é um ponto importante. (Alex).

Eu acho que esse é um ponto importante, então é, eu, é uma preocupação que eu tenho cotidiana, de me dedicar a universidade, de me dedicar a minha carreira acadêmica, como pesquisador, mas ao mesmo tempo é, ter uma vida saudável, por que eu estou a muitos anos nessa vida acadêmica, inclusive assim, eu fiz a graduação e mestrado na Unicamp, que tem essa cara muito voltada para a pesquisa, fiz o doutorado na USP e morei em São Paulo alguns anos, que também tem essa questão muito ligada à produtividade, à competição, ao sucesso, etc. E aí, minha opção por Uberlândia, tem a ver com a prioridade também de ter uma qualidade de vida, de não está preocupado apenas com esse sucesso, é claro que eu me preocupo assim, a gente tem uma vaidade, a gente tem uma pretensão de ter um nome, na área da nossa pesquisa, então é claro, que eu tenho vontade de ter um trabalho importante, reconhecido em nível nacional, no meu campo de pesquisa, mas, eu não quero fazer isso às custas da minha saúde. Porque eu já vi muitos colegas, tenho visto muitos colegas aí pelo Brasil e fora que assim, adoecem mesmo fisicamente, porque não conseguem parar e sempre trabalham final de semana inteiro e não tem férias, não tem outros interesses, não tem outros lazeres. Então assim, esse é um ponto importante pra mim, que acho que a universidade podia estar atenta para isso também. [...] Estou na Universidade Federal de Uberlândia, desde 2006, já vai fazer 8 anos, portanto agora em 2014, é acho que é uma questão importante para mim e até minha escolha de permanecer aqui, porque em 2009 eu passei em outro curso para Federal de São Paulo, em Guarulhos (UNIFESP), mas eu optei por ficar em Uberlândia porque eu considere também a questão da minha qualidade de vida, ou seja, eu posso vim a pé para o trabalho, não tem tanta poluição como em São Paulo, nem tanto trânsito, o custo de vida é um pouco mais baixo do que o custo de vida em São Paulo, etc. Então eu levei isso em conta também, e hoje pra mim essa é uma questão importante ou seja, eu quero, eu gosto de me dedicar à universidade, mas, eu percebi que se a gente não toma cuidado acaba se dedicando muito tempo a universidade. (Alex).

Apesar de ter vindo do campo da criação artística antes mesmo de ter entrado na faculdade, na universidade eu acabei enveredando pelo ramo da história da arte, que é o campo mais teórico, então essa é uma questão também importante que eu não resolvi ainda. Mas, cada vez mais eu tenho me liberado para produzir arte também, mas houve um momento em que se deu uma cobrança até do meu orientador, já no mestrado, que disse: “ah, você quer ser historiador ou quer ser artista? Não pode ser as duas coisas ao mesmo tempo” Então essa cultura também de você ter que se especializar pra ser produtivo, ser reconhecido, por um lado, mas por outro lado isso empobrece um pouco também, as possibilidades do professor pesquisador dentro da universidade (Alex).

Alex ainda remete a uma docência universitária baseada na pesquisa. Ressalta que esta não existe sem aquela. Ele está se referindo a pesquisa como princípio científico e educativo que “é compreendida como capacidade de elaboração própria sendo condensada a uma multiplicidade de horizontes” (DEMO, 2011, p.18). Dessa forma, o autor afirma que a

pesquisa não deve ser privilégio dos cientistas, mas instrumento de ensino, principalmente, na universidade. O professor universitário deve ser o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador (aquele que reflete sobre sua prática), não deve ser um ou outro, pois há espaço para as duas coisas na universidade.

Quanto a ser historiador e ser artista, Alex referencia a este como um dilema, conforme já ressaltado em discussões anteriores. Ainda, que a cultura de se especializar; ser uma coisa ou outra legítima e restringe um saber em detrimento do outro. Por conseguinte, Alex faz alusão ao município de Uberlândia como aquele que escolheu para viver e a Universidade Federal de Uberlândia como parte desse espaço. Fala do lugar como um importante componente de sua história e carreira, pois lhe possibilita viver com mais qualidade de vida. A vida saudável é buscada numa rotina simples tanto da vida pessoal quanto profissional. Dessa forma, ele afirma a docência universitária, ressaltando o prazer em estar nela.

Pereirinha, assim com Alex reconhece o mestrado e o doutorado como sendo sua formação e onde constrói saberes. Ele revela sua busca incessante pelo segredo da música, sua paixão primeira, que tem relação com sua infância e a lembrança de seu pai cantando para si mesmo. Desvendar esse segredo sempre foi sua busca, conforme exposto em narrativas anteriores. Outros relatos revelam que,

Mas a minha ideia era ir pro mestrado, conseguir uma bolsa de estudos e pesquisar, tocar o meu instrumento bem tocado e fazer a pesquisa e criação em cima disso. Só que aí entra agora a minha fase de docente. A docência ainda era algo esporádico pra ganhar um dinheiro eventualmente com aula particular. E nesse momento em que me inscrevi pro mestrado, que a minha intenção era conseguir uma bolsa pra só pesquisar, eu fui chamada pra dar aula particular numa universidade em São Paulo por um amigo que já dava aula lá. Ai eu falei: “bom, vamos lá”. Aí fui, isso foi em 2002. Quer dizer, eu terminei a universidade em 96. Passei uns dois anos, quando eu resolvi voltar pra academia, já havia passado as inscrições para o mestrado, e eu falei: “tudo bem, eu faço o ano que vem”. No ano seguinte não abriu vaga. E aí tive que esperar mais um ano, aí me inscrevi. Passei e só comecei a cursar o mestrado em 2002, e foi quando eu também fui chamado para dar aula na Universidade Cruzeiro do Sul em São Paulo, que na época chamava UNICSUL. [...] Mas o problema de uma universidade particular que não seja a PUC, por exemplo, que é a única que eu me lembro agora que o professor também ganha por pesquisa, pelo menos ganhava. Então se você quiser ganhar mais você tem que dar aula. Então eu cumpria 40 horas semanais. Dessas 40, 16 era em sala de aula. Dava aula para o curso de música, curso de comunicações, curso de educação artística. Então era bastante desgastante. Não havia tempo pra pesquisa, porque as outras, pra completar as 24 horas que faltavam eu tinha que estar na universidade, na minha mesinha de coordenador, resolvendo os pepinos que apareciam. [...] Quando essa situação na universidade particular começou a ficar muito pesada, a minha ideia era: o ano que vem eu vou fazer doutorado, vou abandonar e pedir para ser mandado embora, guardar esse dinheirinho e vou conseguir uma bolsa para o doutorado e vou só pesquisar e aí foi quando me chamaram pra cá e aconteceu o mesmo processo. Então eu vim pra cá e fiz a prova do



doutorado e entrei no doutorado na USP. Então eu fiz a graduação na UNESP em composição e regência, mestrado na UNESP também em interpretação e teoria da música e o doutorado em musicologia na USP. Eu comecei em 2009, o mesmo ano em que entrei aqui. [...] (Pereirinha).

Eu fui entender de fato quando eu tava no mestrado: ah isso que é universidade, isso que é fazer pesquisa, isso é que é orientar, não fazia a mínima ideia. Então isso atrasa um pouco a forma como você se organiza. E aí em 2008 surgiu o concurso aqui pra Uberlândia e eu resolvi prestar, meio que pra testar, só pra saber como é que se faz um concurso que eu nunca tinha feito, era minha intenção, eu falei: “bom, acho que pra uma universidade pública é melhor, porque se ganha um salário fechado, se você ganha por quarenta horas porque tá incluída a pesquisa com tudo e você não precisa ficar 40 horas em sala de aula. Aí quando teve o concurso, eu vim só pra ter uma ideia de como era. Eu fiquei em segundo lugar no concurso aqui. E isso foi 25 de novembro de 2008. Foi quando eu tomei posse. Então eu comecei a dar aula no início de 2009 aqui em Uberlândia. (Pereirinha).

Quando eu mudei pra cá, a gente montou um grupo de pesquisa, que é um núcleo de música e tecnologia com cinco professores que trabalham cada um numa coisa. Eu trabalho com a questão da composição e *performace* ligada a tecnologia; o professor Ce. com a questão mais da *performace* e secundariamente a composição; a tecnologia, o professor Ca., com as questões da música popular e tecnologia e estúdio e assim por diante; o professor A. com relação a produção de material didático e questões pedagógicas ligadas a tecnologia; e o professor D. com relação a música eletroacústica que é baseada principalmente em computadores e tecnologia. E junto com esse núcleo de música e tecnologia nós formamos um grupo chamado mamute, que é o grupo de música aberta do Núcleo de Música e Tecnologia. Com esse grupo nós trabalhamos principalmente improvisação livre e composições que nós mesmos escrevemos pra esse próprio grupo, ou eventualmente pra algum dos elementos do grupo que podem fazer a *performace* dessa coisa. Então de alguma maneira, embora seja um trabalho musical, ele ainda está ligado com uma pesquisa. Menos com a docência, mais com a pesquisa. Agora eu entendo que são instâncias diferentes. (Pereirinha).

Essa procura o levou a ingressar na universidade, como aluno, pois reconhecia que lá poderia desvendá-lo. Após conhecer esse espaço acadêmico ingressou no mestrado para estudar música, período que também coincide com a sua entrada na carreira docente, como professor em uma universidade particular. Referenda a esta como um lugar em que se desgastou muito devido a jornada de trabalho e onde também não fazia pesquisa. Então, surgiu o concurso na UFU, que ele acreditou que, por ser instituição pública, seria diferente e resolveu arriscar, tendo sido aprovado em segundo lugar e sendo convocado e nomeado, posteriormente. Nesta, a socialização profissional lhe permitiu construir saberes e aprender sobre a docência e a pesquisa como dimensões diferentes presentes na universidade pública.

Assim, estes três participantes da pesquisa referenciam a sua identidade em suas narrativas, do lugar da experiência, o que não ocorre com Márcia (por ser iniciante). Eles falam das dimensões individuais e coletivas pelas quais passam essas experiências e que “percebemos que a pessoa e o profissional não se separam, mas se constituem mutuamente.

Na construção de nossa identidade, somos muitos em um só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade” (FERREIRA, 2014, p. 138). É assim que esses professores se revelam.

### **Saberes e práticas: traços de uma docência**

“Quando eles irão entender? Toda criança é diferente; Cedo ou tarde irão aprender; Cada um em seu ritmo; Cinco dedos formam uma mão”, diz Nikumbh, professor de arte, personagem do filme indiano “Como Estrelas na terra”. O filme conta a história de Ishaan Awasthi, um garoto de nove anos que sofre de dislexia e vive com os pais e o irmão mais velho em uma pequena comunidade da Índia. O garoto já repetiu uma vez o terceiro ano e corre o risco de repetir novamente, pois não consegue aprender. Para o pai, Ishaan é indisciplinado e preguiçoso com os estudos. Após tentativas frustradas para discipliná-lo, o pai de Ishaan decide levá-lo para um internato. No internato, Ishaan se vê sozinho, confuso, menosprezado, com isso, perde a vontade de aprender, de ser criança e, especialmente, de criar/imaginar. No início do filme, somos surpreendidos com a sensibilidade do menino para transformar tudo em arte, através de suas pinturas.

Entretanto, sua inspiração parece desaparecer a cada dia, a cada aula. Até que surge no meio de uma canção, o professor Nikumbh, com o desígnio de substituir o antigo professor de arte. Quando Nikumbh conhece Ishaan, percebe que há algo errado e decide investigar. É então que Ishaan recebe o diagnóstico de dislexia, um problema bastante conhecido por Nikumbh que resolve, então, tirar o garoto do abismo no qual se encontrava. Num trabalho excepcional, o professor consegue mostrar caminhos que facilitam o jovem Ishaan a aprender. Com uma metodologia própria fez com que todos os alunos se apaixonem por ele. Assim, com a ajuda de Nikumbh, Ishaan aprende a ler e a escrever, supera dia após dia cada uma de suas limitações, começando pela opressão do pai e o preconceito das outras pessoas.

No decorrer do filme, observa-se que o professor Nikumbh revela saberes teóricos e práticos; saberes técnicos, envolvendo a dimensão técnica de ser professor; saberes da experiência; saberes da formação profissional; o saber sensível, pois foi o único que teve sensibilidade para olhar Ishaan. Evidencia também os saberes pedagógicos. O professor transforma sua prática para atender a demanda do aluno, utilizando a arte como referencia da aprendizagem, não como metodologia. Conforme pesquisas de Telles e Florentino (2011), o ensino de arte não é um mero facilitador de outros conteúdos, mas “matéria em si”, já que no

contato com as artes, o aluno desenvolve saberes fundamentais para o seu desenvolvimento ético e social.

Como Ishan tinha uma sensibilidade artística, o professor buscou explorar sua criação, possibilitar não apenas a superação da dislexia e construção de conhecimento, mas a autonomia do garoto. Nikumbh também expõe saberes didáticos, visto que sua metodologia era acessível a todos; manifesta um conhecimento sobre dislexia que parte de sua própria experiência (ele próprio era dislexo); ratifica uma identidade docente, de ser professor e gostar de ser professor; demonstra capacidade de incentivo e estímulo para a busca do conhecer. Ao final, ele inspira Ishaan a ser e agir como ele (um bom artista, um bom professor).

Retomando a fala e a *performance* de Nikumbh, reflexionamos sobre o fator tempo, o ritmo próprio e a conexão de diferentes dedos para formar uma mão, remetendo aos saberes e práticas dos docentes pesquisados. Cada um em seu tempo, ao seu modo, utilizando-se de diferentes saberes, vem construindo uma prática docente entrelaçada com a arte, conforme relatado a seguir:

[...] por que eu acho fascinante isso, em vários momentos, tento pontuar isso enquanto está acontecendo como os estudantes que é a certos pensamentos e formulações que eu tive que eu só tive acesso em mim mediante ao encontro com eles, por que alguém levantou uma questão, porque alguém me trouxe uma situação e então me convidou a reelaborar um pensamento que eu só tive oportunidade de reelaborar ali no agora e fazer certas conexões às vezes com bibliografias ou reflexões, seja o que for, que eu não teria feito em casa, ou mesmo nos meus estudos por que no meu estudo eu estou mediada pelo meu repertório e pelas minhas possibilidades de conexões e no encontro com o outro me traz outras possibilidades, então isso é muito fascinante também no ser humano, como a gente se constitui um no outro [...] também compartilhava com eles as minhas questões e que eu acho que isso faz muita diferença, quer dizer, eu não estou mastigando, barateando uma questão de pesquisa por que eles são estudantes de graduação e talvez não compreendessem, não é essa perspectiva, era o contrario, eu de fato busquei ao longo desse tempo aqui na UFU, e eu acho que isso ficou mais forte aqui na UFU por conta do doutorado, compartilhar questões de investigação e o que me fez muitas vezes, eu acho ter possibilidades honesta e franca de realmente fazer como a Malu fazia, que é legitimar o questionamento do outro. [...] a pratica da leitura e a pratica da escrita eu acho que ainda por conta talvez da educação básica na nossa área de teatro e as vezes eu acho que tem um preconceito assim “há eu sou artista, eu quero só fazer, para que ler, para que escrever, eu não quero escrever, a minha linguagem é o teatro, as artes visuais, eu não preciso escrever, não faz sentido, é uma burocracia, uma obrigação e etc.” Então eu acho que o assumir esse posicionamento de o quanto eu acho importante o encontro com esse outro que é o autor, que é o professor, que é o estudante também, para quem é professor e vai encontrar também uma criança, um adolescente ou um jovem e etc, então para mim o texto passou a funcionar como um encontro com esse outro [...]. a gente esta escolhendo coletivamente, a gente passa a escolher menos quantidade e ao mesmo tempo eu me pergunto se a qualidade da análise do texto ganhou com a diminuição da quantidade de textos ou não, ou as vezes não, porque também a dinâmica de condução dos encontros e as vezes da proposta também só pelo grupo, então eu acho que eu

radicalizei mesmo, no sentido de que eu estou sempre dando acessória e sempre compondo junto, mas tem momentos que eu acho que se eu tivesse um pouquinho mais na condução a gente poderia ter mergulhado mais, então essa é uma questão para mim nesse momento em relação a minha prática, quer dizer eu sempre tive uma escuta muito grande, um diálogo muito grande mesmo quando sou eu planejando tudo, por que eu estou sempre escrevendo e revendo tudo, mas quando eu proponho: vamos nos todos planejar, surgem dinâmicas de trabalho e gasta-se as vezes um tempo planejando junto que parece me fazer falta no aprofundamento de textos, no aprofundamento de debates. Por outro lado, eu não consigo deixar de considerar que o fato do grupo ter a possibilidade de pensar junto o processo já é um aprendizado, essa dimensão que é viver o que o Pacheco chama de metacognição que é o pensar como se pensa, como eu penso um processo pedagógico, então a gente na disciplina de estagio pode avaliar junto assim, deu certo o que a gente pensou como processo da nossa disciplina? Onde foram as falhas? Onde a gente poderia ter aprofundado mais no nosso processo da disciplina? Então são vários espelhamentos, por que eles estão lá no campo, observando um processo pedagógico de um professor, aqui a gente esta vivendo um processo pedagógico que eles também pensaram junto e também estão avaliando o processo concebido, então essa sequencia de espelhamentos, eu acho que é muito potente também como aprendizado, ninguém tira essa experiência que foi vivenciada, então ainda para mim, têm esses vários pontos de vista convivendo e eu ainda não sei [...]. Por que no doutorado, eu entrei no doutorado em São Paulo seis meses depois que eu estava aqui, eu estava elaborando projeto, quando fui chamada para cá e prestei mesmo assim lá, meu projeto inicialmente, como eu nem sabia mais se eu ia ser chamada para cá [...]. Então eu fiz a experiência em certo semestre com duas turmas diferentes e não foi em minha opinião tão interessante com uma quanto com a outra, porque uma delas eu achei que era menos madura, menos autônoma para isso, por que é essa a questão não é? Se você faz uma experiência como essa o grupo tem que estar a fim de investigar mesmo, não pode ser só da boca para fora, por que daí o encontro se esvazia, a gente combina. [...] se ele vai continuar sendo pesquisador ou não, mas naquele momento essa era a ênfase e então eu trabalhei muitas vezes a partir dessa perspectiva de tentar olhar para o campo, assim que eu tenho chamado de campo, quer dizer para minha observação da escola, para o meu próprio trabalho conduzindo atividades na prática teatral, como um campo de investigação, e as leituras que são feitas, os textos teóricos, as bibliografias lidas, elas me servem como diálogo, como um encontro com outras perspectivas com relação a esse mesmo tema de pesquisa então eu comecei a trabalhar muito com essa dupla possibilidade que é tentar compreender o pensamento do autor em relação ao que ele está desenvolvendo no texto e tentar estabelecer um diálogo, como isso me mobiliza ao ouvir, me gera indignação (Márcia)

Eu acho que essa ideia de que vai ter um método de fazer um professor perfeito não existe, entendeu?! E o professor ele se faz ao longo do tempo também, ninguém nasce professor, e eu acho que, eu aprendi ser professor dando aula na prática, e aí com certeza cometi muitos erros e tal, é vou cometer ainda, provavelmente vários ainda, mas talvez hoje eu esteja mais seguro, já são muitos anos, já são, sei lá quinze anos de dar aulas. E outra, quando eu fui para o mestrado, eu já tinha uma experiência docente, durante a própria graduação também, numa escola para crianças com síndrome de Down lá em Campinas, chamava Fundação Síndrome de Down, eu trabalhei um ano e meio, dois anos lá, como assistente da professora de artes, e aí foi uma experiência profissional muito importante pra mim, uma experiência humana e profissionalmente muito importante para mim. [...] o mundo inteiro hoje, tem às vezes, em vários espaços essa pedagogização, o que é bom por um lado, mas ao mesmo tempo é chato, às vezes a gente não aprende tanto simplesmente pela boa didática das coisas, então nesse sentido eu concordo que é bom que a universidade forneça a possibilidade dos professores melhorarem sua maneira de dar aula, as suas práticas, eu acho que as avaliações são muito importantes pra isso, acho que é uma cultura nova, e que é necessário, mas eu entendo que tem que tomar cuidado

para não transformar a universidade numa grande escola, nesse sentido das limitações que as escolas tem.[...] Bem, eu geralmente trabalho com textos que são pré-agendados assim com os alunos, então eu faço essa leitura prévia dos textos também, e como eu trabalho muito com imagem por conta da internet facilitou muito minha vida, por que quando eu comecei a dar aula não tinha essa facilidade, eu tinha que usar retro- projetor ou projetor de slides. Aqui mesmo na época quando eu comecei em 2006, era com projetor de slides, então você tinha às vezes que pagar do próprio bolso para ter as imagens, para poder dar uma boa aula de história da arte. Não tem como você trabalhar com história da arte sem imagem, por que no mínimo a pessoa tem que ver uma reprodução daquela pintura daquela escultura, daquela arquitetura, pelo menos ela tem que ver uma foto daquilo, o mínimo, até pra quando a gente vai discutir um texto você saber do que o artista está falando, do que ele está citando, etc. Então, geralmente eu dou um texto para ser discutido em sala de aula, trabalhado e aí eu próprio vou lendo o texto, e todas as imagens, todos os artistas que vão sendo citados eu vou preparando no Power Point preparando essas imagens, esses slides, e então eu tento conciliar essa questão mais da fala, minha fala, a leitura do texto com a projeção de imagens, e com a discussão diretamente das imagens que a gente tá vendo, e tento não repetir os mesmos textos, então mesmo que seja a mesma disciplina, como eu não tenho paciência de dar a mesma aula, e eu gosto de está pesquisando também, eu tento encontrar algum texto novo, algumas vezes eu uso texto já dado sim, mas eu tento sempre arrumar um texto novo, mesmo que seja da mesma disciplina dada num outro ano, para eu ter o prazer de tá descobrindo coisa nova, vendo coisas novas, tão assim, para não ficar uma coisa mecânica, para ficar uma coisa mais vibrante. Esse momento de preparar aula, para mim é um momento prazeroso, por que eu entendo que é momento de pesquisa também (Alex).

O que eu sei de licenciatura, de pedagogia e de didática foi coisa que eu corri por conta própria. Então eu fui ler Paulo Freire, li um pouco do Rubem Alves, mais o Paulo Freire. Eu sei que algum desses meio que até hoje em dia não são muito, principalmente o Rubem Alves. A gente tem que tirar o que é possível dessa viagem. A gente tem que ter uns caras que imaginam umas loucuras pra gente ver se consegue adaptar um pouco dessa loucura na nossa prática. Mas um livro que me deixou completamente fora do chão foi “Pedagogia do Oprimido” do Paulo Freire. Eu já havia lido, já havia ouvido falar bastante dele, principalmente sobre esse livro, eu li “Pedagogia da Autonomia” aí eu achei um pouco assim, eu falei: pô, mas falam tanto dele, achei até um pouco óbvio o livro. Aí eu li um outro que agora eu não to lembrando, são três: A pedagogia da autonomia, do oprimido e tem mais um outro que agora me fugiu o nome. Mas aí eu falei: vou encarar essa pedagogia do oprimido. E quando eu li... realmente me tirou o chão. Eu tive uma crise que eu cheguei à sala de aula e eu falei: ó gente, eu não sei mais o que eu faço não. Não é nada disso. Não é assim que tem que ser. Falei: vamos conversar aqui, fiz uma roda lá e falei: bom, eu sei que o que ele fala não é exatamente pra um curso técnico, não seria a área da musica ou qualquer outra área, ele ta falando de alfabetização, mas aquilo tira a gente do chão, não é? Você fala: pô, o que é que eu to reproduzindo que eu não faço ideia do que estou reproduzindo. E aí batemos um papo, tipo, essa questão da avaliação que eu acho cada vez uma coisa mais... é impressionante! Pra mim não deveria haver avaliação. O aluno devia chegar no fim do semestre e falar: ó professor, aprendi! Eu acho que posso ir pra frente. Ó, eu não aprendi, vou fazer de novo tá bom? [...] e sem precisar de prova e sem precisar de... mas enfim, a gente é condicionado nessas coisas. Bom, aí depois... até chegar na pedagogia do oprimido eu já havia lido o Rubem Alves que eu tinha achado legal, mas ainda um pouco água com açúcar no bom sentido, uma visão muito otimista, eu tenho sempre uma visão pessimista das coisas então eu achava uma visão otimista e servia como contraponto pra minha forma de ver, um bom contraponto. Aí quando eu cheguei na pedagogia do oprimido que realmente a coisa, o bicho pegou. (2) E desde então eu não consigo mais pensar em entrar numa sala de aula sem saber exatamente o que eu vou dar o que eu vou ministrar, por que eu vou ministrar e da maneira que eu preciso ministrar. O que eu tento pensar é o seguinte: eu tenho que falar de um jeito que

as pessoas entendam - primeira coisa. O professor quer se fazer entender. O aluno tem que correr atrás, é claro, ele tem que buscar ser cada dia alguém melhor; ler as coisas pra tentar entender. [...] Então cada aula que eu vou fazer, cada ano em que eu preparo minhas aulas, eu sempre acabo relendo coisas que às vezes eu já sei; até com certa segurança, mas às vezes eu releio tudo de novo, reestudo, faço alguns exercícios pra ver se não há outra maneira que escapou de eu poder ensinar aquela mesma coisa, pra que eu possa ser mais claro. E ao ser mais claro, os alunos se sintam motivados a querer buscar. [...] E nós de composição e regência tava o tempo todo discutindo a questão estética, poética porque na hora de compor, você tem a questão da contemporaneidade. [...] Bom, em determinado momento os alunos, principalmente os de instrumento, que tem essa coisa da cartilha muito forte, do método, então foram reclamar da direção que o professor tinha uma aula muito anárquica, uma aula sem método, uma aula sem fio condutor. Uma aula que não tinha nenhum livro. Bom, aí o professor resolveu se vingar dessa coisa e falou: muito bem, vamos fazer uma aula tradicional agora. Os temas são esses: escreveu os temas e falou: formem grupos, cada um vai fazer um seminário sobre esse tema. Então nos temos dez aulas, são dez grupos; daqui até o fim do ano as aulas já estão marcadas. Aí foi aquela desgraça pro resto da coisa, porque aquele monte de gente que não sabia dar aula. Que não tinha estudado que preparou mal o trabalho dando aula. Então essa é uma das coisas que depois quando eu fui ser professor eu tentei fazer seminário, tive essa mesma situação e hoje em dia eu não dou mais seminário (Pereirinha).

[...] então eu tinha um envolvimento pra com os professores que davam didática, psicologia. Então assim, eu queria sempre saber mais. [...] claro, queria receita como todo mundo que tá começando [...] eu queria assim: como que eu faço [...] Hoje eu consigo ver: não, ela é um ser humano e também tem as suas limitações, tem coisas que eu posso discordar dela hoje, você consegue ter certo distanciamento, porque a primeira coisa é você ter um deslumbramento, sempre isso. Você quer seguir o mestre. Só que tem uma coisa, e o Abreu me ensinou isso embora ainda não tenha conseguido matar o Abreu, mas assim, ele fala que tem uma hora que você tem que matar o seu mestre, pra você ser o mestre você tem que matar o seu mestre [...] O meu conhecimento de teatro era só empírico, de já ter trabalhado lá naquela escola do ensino médio que eu usava muito. Eu me lembro de que lá no ensino médio, a gente usa muito o Gil Vicente. É um autor que é estudado [...] Sobre quando era catequista, me lembro de que a gente criava o próprio material que a gente ia trabalhar, então a gente não seguia, digamos assim, uma coisa que a igreja já desse pronta. Lembro-me de coisas assim, por exemplo, que eu hoje pensando, eu falei assim: nossa não tinha didática nenhuma, mas por exemplo, a gente ia falar sobre a importância da água, a gente ter levado, que a gente dava a catequese em dupla - ter levado pipoca pras crianças bem salgada, e aí ter colocado jarrah de água assim na frente. Aí você fala assim: gente, hoje você não faria isso. Eu tinha quinze anos, só que eu já tinha essa coisa com a relação, que é a partir do outro [...]. Porque na verdade, eu acho, que o que forma um professor não é você está encerrado só no conhecimento acadêmico, às vezes eu acho que inclusive que nós estamos muito fechados como se fossemos uma ilha de excelência. A gente tem que tá em contato. Então assim, se eu trabalho com teatro, eu tenho que tá em contato com os grupos de teatro, com os artistas da cidade. Se eu trabalho com a formação de professores de teatro como é que esses professores de teatro estão na escola básica? Quais são os problemas deles? Quais são as dificuldades? Quais são os anseios desses professores? Porque isso que vai alimentar minha prática. Eu me vejo assim: que essa relação com o outro é tranquila, por causa de uma experiência anterior, acho que isso é tranquilo. Eu acho que assim: eu preciso tá mais atenta com esse mundo real que é isso, você precisa sim escrever artigo, precisa tá em congresso. Então eu acho que isso eu preciso tá mais atenta. Mas também não é entrar numa lógica positivista, que “ai, e agora? Que eu vou por no lattes. Eu estou num momento em que eu venho buscando integrar isso e eu quero melhorar. Por exemplo: até então, eu tenho aceitado qualquer aluno que queira ser... “ah, você me orienta”? Eu oriento. Aí agora eu to começando a ver se... não, eu acho que eu tenho que ser mais seletiva para o bem do

próprio aluno. Essa semana eu disse no grupo de pesquisa e vi que os meninos meio que arregalaram o olho, assim: olha, eu vou dar preferência agora pra orientar num TCC, o aluno que já tenha passado por uma iniciação científica comigo, por quê? Eu to vendo, já tenho aí alguns orientandos e eu to vendo que quando ele tem uma trajetória que eu consigo ajudar mais, então assim: isso é uma coisa que eu tenho que melhorar. Porque senão você fica muito assim: ah, boa samaritana. Não é esse lugar que eu quero, de boa samaritana. Eu quero realmente formar um bom profissional. E pra formar um bom profissional, as vezes você tem que dizer alguns não. Então isso é uma coisa que eu tenho que aprender (Dona Chiquinha).

Assim como o professor de arte Nikumbh, os protagonistas dessa pesquisa revelam todos esses elementos de ser e estar na profissão docente. Os saberes é o mais recorrente entre eles, e revela formação, identidade e suas práticas. O conhecimento profissional docente perpassa pelos saberes didáticos, identificado em todas as falas. Abdalla (2006, p. 93) pergunta: “mas afinal, como é que se processa o conhecimento sobre o ensino e para o ensino? Como é que se estrutura a experiência de ser professor? Como é que o professor aprende sua profissão?”. Para os professores pesquisados se processa com saberes didáticos-pedagógicos. Ainda nos respondem a esses questionamentos em suas narrativas quando remetem aos saberes didáticos como sendo aqueles necessários para “ministrar aulas”, que envolve o planejamento, a avaliação, a ação, a reflexão, a ação-reflexão-ação, etc. Assim, não existe docência sem saberes.

Também falam dos saberes teóricos necessários para a concretização da ação de ensinar, referendados na formação inicial e que revelam saberes da formação profissional e saberes técnicos. As várias leituras realizadas também promovem o repertório de conhecimento dos professores. Conforme Tardif (2012, p. 39), os saberes “são elementos constituídos da prática docente”, ou seja, os saberes são construídos e mobilizados a partir da prática. Segundo Marilda da Silva (2009, p. 28):

Antes de ouvirmos a próxima voz chamaremos atenção para os três tipos de saberes apontados por Tardif que são estruturais na formação e atuação docente: teórico, técnico e prático. Observa-se, a nosso juízo, na racionalidade do autor que os saberes teóricos e técnicos fazem parte da formação teórica em sentido largo que se dá nos cursos de formação e os saberes práticos aprendidos/desenvolvidos no ambiente escolar no e com o exercício da prática docente real. Isso nos parece ter muita fertilidade para se pensar a formação e atuação docente.

Dessa forma, os saberes práticos ou experienciais originam da prática cotidiana onde também são validados. Assim, Pereirinha, Álex e Dona Chiquinha se movem nessa perspectiva prática, onde também experienciam a profissão. Portanto, respondendo ao

segundo questionamento de Abdalla, a experiência de ser professor se estrutura no exercício cotidiano da docência e na construção de saberes plurais, sociais, culturais, históricos, heterogêneos e compósitos que se revelam como saber-ser e saber-fazer, numa relação teórica-prática que se justapõem.

Não só as experiências práticas, mas também as experiências de vida, suas histórias pessoais, seu processo formativo desencadeiam os saberes dos professores. Esses são renovados, constantemente polidos. Estes professores buscam mudar as aulas e assim (re)constroem saberes teóricos, técnicos, didáticos, da experiência e pedagógicos. Para Tardif (2012, p. 54), “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Alex ainda aponta a renovação dos recursos utilizados no ensino como necessários e mostra como aprende com essa renovação. Referencia a universidade como sendo o lugar da construção de saberes e redefinição da prática. E como aspecto de sua relevância, que ele aprende ao longo da vida que, segundo Alheit e Dausien (2006, p. 179) “indica, em primeiro lugar, uma medida de tempo, uma expressão quantitativa ou uma duração que é a do tempo de uma vida humana” e que para Tardif (2012) tem relação do tempo com os saberes.

Márcia, professora iniciante, que não fala deste lugar da experiência revela a construção de outros saberes - variados e diversos. Ela revela que aprende refletindo sobre sua prática, com a pesquisa, com o estágio-docência (no mestrado e doutorado), com a observação, com os antigos mestres, com as leituras que realizam e os diálogos que traçam. Contudo, todos esses saberes citados apontados pelos participantes são referenciados como sendo aqueles que sustentam a prática.

Além dessas revelações aqui expostas, os docentes revelam que aprendem na relação com o outro. Corroborando com Vigotski, Ferraz (2014, p. 106-107), afirma que

[...] É através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente com os alunos. [...] é na relação com o outro que o professor torna-se professor, por meio das relações. É, ainda, nas e pelas relações que o professor experiencia e conhece e constrói o contexto, a prática docente e os aspectos das relações entre professor-aluno e suas particularidades.

Desse modo, percebemos a importância do outro na constituição do eu. É na relação com o outro que constituímos nossa identidade e, nesse caso específico, a identidade



profissional. Nessa perspectiva, o outro é importante para construção dos saberes, conforme nos mostram os encontros dos professores.

[...] a faculdade é um espaço de formação e no encontro cotidiano com esses outros estudantes, colegas, nas reuniões, nas situações de projeto de pesquisa, quer dizer, tem muitos momentos em que também o outro professor é esse interlocutor que questiona que compartilha e que me faz pensar outra coisa que eu não sabia que pensava esse exercício de dizer que a entrevista também tem, quer dizer você ser estimulado e questionado, e me ouvir falando o meu próprio pensamento é um super processo também de aprendizagem, de ensinar. [...] a gente teve uma experiência muito forte no grupo de pessoas que formou no colegial, teve uma experiência de grêmios estudantis, então de mobilização política, de articulação, mas essas mesmas pessoas, estudantes daquele momento, foram amigos e me apresentaram também universos culturais (Márcia).

As pessoas fazem concurso e passam nesse concurso, então assim, tem professores com os quais, eu não estou falando de amizade, tem professores com os quais a gente consegue fazer parceria. Isso é muito bom. Quando a gente consegue isso quem sai ganhando? O aluno. Você vê que eu to com uma turma de primeiro período, e essa turma é uma turma engajada, como várias turmas que eu já peguei de primeiro período. Só que quando eles chegam ao quarto e no quinto período, eu vejo que perdeu o brilho no olho. Aí eu falo assim: o que é que aconteceu? E eu acho que a culpa é nossa entende? Porque é isso, a gente não tem trabalhado como uma equipe, então eu acho que isso faz falta na universidade. Agora que eu vou fazer se eu não consigo, se não existe essa unidade, bom, eu vou ver quais são os parceiros? Então assim, são os professores que tão chegando agora e são parceiros. Então vamos aliar a eles. Tem professores que já está há muito tempo, e que são parceiros também, então vamos nos aliar. É muito importante você não trabalhar sozinho [...]. De colegas, por exemplo, a Márcia é uma pessoa que eu admiro muito assim e é uma das que eu quero ter, a gente tem um projeto juntas. É uma pessoa que eu admiro que me faz ser melhor. Enquanto colega é isso. N. também é uma pessoa excepcional, apesar do jeito dele, todo, assim mais nervoso, é uma pessoa que é uma referência. Tem alunos que eu olho e falo assim: nossa, eu quero tá perto dessa pessoa. Essa pessoa me faz ser um humano melhor e conseqüentemente melhor profissional. [...] Eu vejo assim, que não dá pra separar a formação, a pessoa que você é e a prática que você tem na universidade, porque senão é discurso, uma coisa é discurso e a outra coisa é a prática. Então eu procuro, que o meu discurso, condiz com a prática. E cada vez eu tenho buscado falar menos e fazer mais. Eles vão me ver no sábado no encontrão, eu vou assistir todos os trabalhos. Eu não to com nenhuma turma, eu não to com nenhum aluno no encontrão, mas eu vou assistir os trabalhos. Então eu quero que eles vejam isso na minha prática, como você se comporta no corredor, na fala com o outro professor, com o aluno e eu acho que isso diz mais. Quer a gente queira, quer não, se a gente se fechar nesse lugar, que o professor que tem o poder, porque é ele quem dá nota, é ele que vai aprovar. É ele que pode te dar uma bolsa se você participa de um projeto. Então assim, eu procuro sair desse lugar, não me interessa esse lugar. [...] e a universidade nesse lugar, eu acho um lugar privilegiado, por quê? É um lugar que de alguma maneira me incentiva e me alimenta pra que eu continue estudando. Que trabalho eu poderia ter na vida, e que eu poderia ter estado duas semanas fora como eu fiquei agora? E aí esse lugar é muito importante porque você vai, revisita o antigo mestre, ou novos mestres, você fala assim: nossa, é assim, olha, eu to me perdendo. Olha! Eu não to sendo coerente com a minha prática (Dona Chiquinha).

Com os alunos eu tento ter uma relação assim de respeito, no sentido de valorizar o potencial do aluno, mas essa é uma questão assim, que a gente vai chegando com o tempo, que é o seguinte, quando eu comecei a dar aula, eu tinha a ilusão, queria agradar a

todos os alunos, que todos tinham que me adorar, e aí isso é uma grande bobagem, por que eu percebi que quando você quer agradar todos, tem até um ditado que diz “O caminho mais curto para o fracasso é querer agradar a todos”, e de fato o que eu percebi, que se eu me preocupar muito em agradar a todos eu acabava não valorizando aqueles alunos com um potencial maior, e aqueles alunos que estavam desinteressados muitas vezes continuam desinteressados, por que muitas vezes o que faz eles desinteressarem não é a sua aula, eles estão num momento as vezes da vida que você pode dar a melhor aula do mundo, que eles vão continuar desinteressados, geralmente tem uma porcentagem de alguns alunos que sempre estão desinteressados, não importa o que você faça, com problemas as vezes pessoais, problemas da vida, por outro lado sempre tem um grupo muito interessado, então o que eu tento fazer, tento valorizar esse grupo de alunos muito interessados, tento trazer aqueles alunos que estão no meio de campo para esse interesse, e os alunos que estão desinteressados eu sinto muito, eu respeito até nesse momento deles, por que assim, cabe a ele está interessado, inclusive eu gosto de dar aula na universidade porque eu entendo assim, o aluno deve ter essa autonomia (Alex).

Dona Chiquinha no período final de sua carreira e Márcia em seu início afirmam que constroem saberes na relação com o outro e que a universidade, nesse contexto, se constitui como espaço de formação, onde essas formações são cotidianamente concretizadas. Assim, essas aprendizagens ocorrem em todo desenvolvimento profissional, independente do período da carreira. Como salienta Dona Chiquinha ao citar Márcia, como uma pessoa a qual admira, quer estar junto e a faz ser melhor. Notamos que embora Márcia seja uma professora iniciante, ela é apontada como uma docente com saberes suficientes para colaborar com o desenvolvimento profissional, inclusive de uma professora em vias da aposentadoria. Essas aprendizagens também são referendadas por Alex que aponta mudanças em sua docência realizadas a partir da interação com outros sujeitos no seu ambiente de trabalho. Conforme Larrosa (2002, p. 27),

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...]. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna [...].

Desse modo, qualquer pessoa pode construir o saber da experiência. Isso é ratificado pelo autor, para o qual, no que se refere ao saber da experiência, não há distinções entre Márcia e Dona Chiquinha, pois o saber da experiência não tem relação com o tempo de atuação profissional, todavia tem conexão com a transformação pela qual passa o sujeito ao longo da vida, afinal é experiência “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 26).

Referendando o outro nas relações, pessoas marcantes na constituição do ser professor foram citadas nas narrativas. Dominicé (2010, p. 87) “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”.

Eu gostava muito dos meus professores do ensino fundamental. Até a quarta série todos eles foram bastante marcantes. Da sétima a oitava série do fundamental dois eu tive uma professora que foi bastante legal que se chamava Elizabete, era uma senhora, todo mundo chamava de “veia”, que também era toda paciente, toda bem humorada, também me marcou bastante. No colegial, que era o colegial técnico não teve um professor específico, mas teve coisas pontuais. Um professor às vezes numa aula falava umas coisas de uma maneira interessante. Eu lembro que tinha um professor que era muito rígido, que era o professor de desenho arquitetônico, eu sabia que eu não queria ser daquele jeito, porque o medo que ele passava, se você gera muito medo, você transformar o medo em raiva é muito fácil. Depois que você se forma você fala: puxa! Ainda bem que o cara foi exigente, agora eu sou um puta desenhista. Mas ele podia conseguir a mesma coisa sem ter aquela postura não é? Do tipo, você desenha, faz a coisa bonita e o cara te dá um cinco, te dá um três. Aí você fala: pô, não é possível, eu não vejo onde tá o problema. Então esse cara me marcou pelo outro lado. Agora na faculdade, por incrível que pareça, o professor que mais me marcou na faculdade não foi o professor de música, foi o professor de artes plásticas, numa disciplina chamada “história da arte”, que toda aula ele levantava um tema pra ser discutido. E talvez tenha marcado mais por causa das consequências, dessa maneira que ele fez (Pereirinha).

Minha formação em teatro foi em uma escola livre. E naquela escola os professores precisavam ter experiência artística para poder ensinar, não precisavam ter formação acadêmica. E nesse encontro do cerrado, um dos professores, que pra mim é o mestre, eu tava pensando em fazer pesquisa sobre a obra do Luiz Alberto de Abreu, que é um dramaturgo que eu gosto muito, e ele virou pra mim e olhou assim, pra universidade, porque foi aqui o evento, e falou assim: nossa, eu adoraria dar aula aqui. E aí isso pra mim foi muito triste, porque eu falei: se a pessoa que é uma das minhas referências não pode estar onde eu estou, então eu tenho que falar da minha formação. Então por isso que eu escolhi pesquisar no doutorado a escola livre de teatro (Dona Chiquinha).

[...] eu admirava na Malu (Prof.<sup>a</sup> Maria Lucia) como ela era generosa, às vezes em uma fala que eu como aluna achava, sei lá inútil, ela legitimava a fala do estudante e dava atenção para aquilo, dava um lugar para aquilo dentro da discussão, conseguia retirar dali às vezes um tema, um aspecto que poderia interessar para o grupo pensar sobre e então assim eu acho que alguns professores foram marcantes na minha história, e que me deram de um modo, eu me peguei algumas vezes nessa sensação de imita-los no futuro. Então é curioso e talvez tenha a ver com uma coisa que eu gosto, que eu estudo, que é a experiência corporal, o fato que a gente aprende na corporalidade, na experiência corporal. Essa sensação que eu tinha de estar imitando era uma sensação, uma observação não aqui agora de me pegar falando ou formulando um pensamento ou atuando de um modo muito semelhante ao que eu tinha sido tratada por algum desses professores que eu admirei então acho que isso é um dado relevante em como a gente aprende, como esse também é um tema de pesquisa pra mim, eu tenho trabalhado com formação de professores e é uma questão que também me interessa de fato, e isso pra mim foi marcante como experiência vivida, então acho que outro elemento que foi marcante pra mim e que eu tenha trazido como prática e de novo de algum modo é também uma apropriação de práticas que eu tenha vivido como estudante que é essa questão da

compreensão do pensamento do outro, do diferente de mim, do autor que eu to lendo, então alguns professores meus, o professor Jose Serja, da faculdade de educação da USP, a professora Silvana Garcia lá das cênicas também que fizeram um trabalho muito minucioso comigo e com os outros alunos ali presentes em relação a análise de texto, que conseguiram tirar essa experiência da leitura do lugar. [...] eu fui fazer uma disciplina como ouvinte na faculdade de educação da USP com a professora Maria Marselha Moraes Dias que foi muito importante naquele momento e eu acho que foi ai que eu me dei conta do quanto também que o meu interesse não só pelo teatro, era de fato pela educação como um todo e esse estudo especificamente de como a criança, e que eu ampliaria hoje como pesquisadora, como o ser humano começa a aprender o mundo. [...] já tinha feito uma disciplina de educação com o Zé Sergio como ouvinte, que foi marcante demais, que eu saí meio revirada das aulas dele que era introdução aos estudos de educação [...] naquele momento tínhamos um professor de historia, é sempre o professor de historia que foi super importante para a gente, que foi o Zago, que deu um super apoio, no sentido de fornecer material mesmo, de onde tinha o estatuto do grêmio estudantil, o que se tinha discutido isso, tinha uma professora de geografia que a gente curtia muito também, a Delfina, eram figuras que tinham vivenciado o momento da ditadura militar, e traziam isso como ponto de partida para debates, São Carlos foi uma cidade que teve mobilização política forte por conta da federal, da USP, então a gente tinha essa possibilidade de se encontrar com os DCES da universidade mesmo sendo do ensino médio naquele momento, então essa confluência de coisas, estava acontecendo tudo isso dentro da escola, no nível da amizade, da abertura das referencias culturais, desses professores nos apoiando, da direção, era o momento do impeachment, então a gente tinha um encontro com os DCES para a organização de passeatas e etc. E ai , enquanto isso eu fazia teatro fora, eu também era do movimento escoteiro, então foi um momento de muita movimentação, de realmente ampliação de referências, de debates e de ter interlocução no momento de adolescência que você as vezes se fecha com um grupinho e eu acho que tive muita interlocução no momento e me ajudou também a fazer essa escolha mais acertada, então foi ai que eu comecei a me envolver com as artes de modo mais temático por conta das oficinas de teatro (Márcia).

Assim, ao trazer da memória as lembranças dos antigos mestres, revelam com estes experiências vividas que são constituintes de seus processos de formação. Ferreira (2010, p. 37) ao referenciar os antigos mestres citados pelos participantes de seu estudo apontou que “[...] essas narrativas ainda nos remetem um pouco do olhar do outro sobre nós, quando nelas envolvemos outros sujeitos que, de alguma forma, marcaram muitas de nossas escolhas”. Isto é ratificado nas narrativas dos participantes desta pesquisa cuja referência tem nome e são substantivos próprios.

Márcia em sua fase inicial da carreira mostra estar trilhando os caminhos da aprendizagem da docência, que é longo e marcado, principalmente, pela entrada na carreira.

[...] eu posso dizer que eu sou uma pessoa feliz por ser docente e que de fato, o retorno que eu tenho tido dos meus estudantes, me fazem achar assim: “ok, eu estou no caminho”, eu achava antes que eu era talvez um pouco dura demais, não no sentido de dura com o outro, mas talvez rígida em relação ao meu modo de conduzir o processo e que eu acho que aqui também com a pratica mais cotidiana e eu consegui flexibilizar mais [...], parece que meu senso de responsabilidade às vezes é muito grande, [...] às vezes uma demanda que vem do grupo faz a gente ir para outro caminho e a gente não passa por

aquilo, mas passa por outra coisa. Mas acho que essa tranquilidade também é o tempo que vai me dando, é o tempo de prática, o tempo de convívio com os estudantes, então assim, o que me faz achar que eu estou feliz, que eu estou caminhando, talvez seja essa sensação de que eu esteja tendo cada vez mais prazer de estar em sala de aula e de compartilhar essas investigações, essa sensação de que eu não estou ali pagando promessa, que eu não estou ali burocraticamente, de que tem um encontro verdadeiro acontecendo, então realmente isso, por mais clichê que possa parecer também, mas realmente para mim faz a diferença, eu não sei se eu daria conta de continuar uma prática em que eu não me sentisse inteira e honesta, no modo de conduzir o processo e no modo de dialogar com as pessoas, então nesse sentido sim, eu acho que eu me sinto bem, me sinto feliz no processo como professora [...]. O Serja trabalhava só com uma perspectiva, uma atividade que chamavam de problematização que era levantar questionamentos em relação ao texto, ele recolhia essas problematizações uma semana antes da discussão do texto junto com uma monitora da pós graduação, eles analisavam a problematização, selecionavam as questões e traziam na semana seguinte pra isso ser o explanador do encontro, então eu já achava assim muito atencioso, muito diferente do que eu tinha tido acesso na maior parte da minha graduação, então ele ia aproveitando esse questionamentos para construir um raciocínio sobre esse texto buscando sempre tentar compreender o caminho que o próprio autor ou autora construía no texto que estava sendo lido, então para mim ficou muito marcante a análise de alguns textos da Hannah Arendt, e outra coisa que para mim foi uma descoberta nesse momento com ele, era essa possibilidade de eu compreender o autor transitando entre os textos, então essa idéia de que as vezes um texto me informa sobre um sentido sobre um certo conceito para aquele autor, então esse tipo de sutileza, quer dizer o conceito de mundo para Hannah Arendt é diferente de como a gente entende o termo mundo corriqueiramente. [...] Silvana Garcia também foi importante [...]. Como é que eu vou aprendendo a discutir o modo de pensar do outro sem necessariamente desqualificar por ser o outro, que eu acho que esse é um exercício que eu faço como docente quando leio os textos dos meus estudantes, que é ler o texto sem exigir deles, por exemplo, que seja certo texto, assim, um texto que eu acho que seria correto, um texto academicamente aprovável, então um dos exercícios que eu faço nas leituras dos textos é “Qual é a escrita que essa pessoa está se propondo? Ela tem uma escrita mais poética? Ela tem uma escrita mais ensaística? Ela está buscando uma escrita mais acadêmica no sentido mais tradicional, no formato de artigo”, quer dizer, quem é essa pessoa que está escrevendo e o que ela está buscando? [...] Esse é o prazer, essa é a parte do prazer. [...] Eu falo “gente! Eu sei tão pouco!” Eu acho que tenho a síndrome da defasagem, eu sempre acho que eu li menos do que eu devia, que eu estudei menos do que devia, que ainda me falta tanto, sabe? [...] acho que uma parte que é óbvia, que todo mundo vive é essa, a passagem do tempo. Outra parte é também são os encontros, então acho que talvez eu possa falar de três encontros pelo menos aqui. O encontro com uma equipe de docentes, de professores na licenciatura, por exemplo, aqui do teatro, muito disponível, a fim de trabalhar, então eu acho que isso me deu um gás, de assim, “puxa, as pessoas estão com vontade, a gente se escuta, existe uma vontade de pensar um projeto na nossa licenciatura” [...], então esse encontro com os professores da licenciatura daqui foi muito bonito! Eu acho assim, de essa sensação de ter equipe de trabalho, de poder pensar junto. [...] estou colocando de fato as questões para quem está no processo de aprender, de elaborar seus conhecimentos de elaborar seu modo de ver também se sente contemplado por ser ouvido pelo outro que está na roda, por mais assimetria de posições exista. Porque tem idades diferentes, posições sociais diferentes que permeia a relação professor estudante, mas de qualquer modo quando a gente assume essa diferença, respeitando o lugar do outro me parece que se cria outro vínculo, outro tipo de diálogo eu acho que essa é uma questão que hoje para mim está muito elaborada, mas nem sempre, foi se formar como uma percepção para mim aqui já na UFU, na USP eu acho que ainda estava muito insegura, morrendo de medo, dando aula na USP, achando aquilo muito interessante, muito bonito. [...] e sempre vinculei um pouco essa questão de dar aula especialmente na área de teatro, de artes, com essa ideia de que qualquer pessoa seria capaz de

experimentar essa experiência artística, é engraçado que isso me posicionou em um lugar como professor e no modo de tratar com os estudantes, por que nos cursos de artes às vezes ainda paira, mesmo entre os docentes uma ideia do aluno talentoso, quem tem vocação pra ser ator ou não, quem faz licenciatura ou bacharelado, às vezes isso ainda paira. Então isso desde o começo me colocou em um lugar bem determinado dentro do campo da pedagogia do teatro e o primeiro momento de experiência, de docência no ensino superior pra mim foi substituindo minha professora da área de licenciatura que é a professora Maria Lucia Pupo que é minha orientadora atualmente. [...] Então eu fico pensando assim, ao longo da graduação eu tive aula com ela e com alguns outros professores lá da USP, uma coisa que me chamava atenção é que parece que existia uma espécie de imitação daquilo que eu admirava nos professores e que depois, até esse nome que eu estou usando, um nome que eu acho que fui elaborar depois, mais tarde durante o mestrado, mas essa sensação de que pra além do conteúdo, do que é ensinado parece que o que eu aprendi com eles uma conduta, um modo de proceder, que não é também uma questão técnica, metodológica, um modo de aplicar uma técnica de ensino, mas uma conduta posicionada de professor seja às vezes na escuta do grupo seja às vezes na legitimação daquilo que o estudante trás (Márcia).

Essas aprendizagens citadas por ela referem-se aos seus antigos professores e seu modo de dar aula, que lhes apresentou muitos teóricos que contribuem hoje para sua constituição como professora; sobre o modo renovador e tradicional que estes tinham de ensinar; sobre a postura reflexiva e questionadora deles, que lhe possibilitou uma postura político-filosófica de dar aula, sempre questionando os alunos, instigando-os a pensar e a construir uma escrita acadêmica.

A referência que Márcia tem de ser professora é aquela estabelecida de quando era aluna, característica comum aos professores iniciantes. Isso é ratificado na pesquisa de Ferreira (2014), cujo levantamento identifica um total de 96 dissertações e teses sobre os professores iniciantes, entre os anos de 1983 e 2011, e que apontou que:

A aprendizagem da docência ocorre dentro e fora da escola, na referência como aluno e como professor, no embate entre o tradicional e o novo, esses elementos fazem parte desse caminho trilhado por professores iniciantes. Esse principiante precisa saber escutar e saber avaliar, pois na prática de ser professor ele vai adquirindo competências inerentes à profissão que o fazem ser professor, vai construindo uma profissionalidade necessária para a busca de uma identidade profissional, ou seja, vai se inserindo num processo de profissionalização docente (FERREIRA, 2014, p. 57).

Conforme ressaltado pela autora, Márcia também remete a uma aprendizagem da docência na prática pedagógica. A participante afirma que neste início da docência já vem mudando sua prática cotidiana, as relações estabelecidas nela e seu modo de conduzir o processo ensino-aprendizagem, sendo mais flexível e reflexiva; ratifica saberes, práticas e sensações que revela a constituição de uma identidade docente; que, certamente, o tempo vai

lhe possibilitar situações mais confortáveis em sua prática docente e fortalecer a sensação de satisfação com a profissão; que vem construindo uma postura e uma conduta docente marcada pelo compromisso com a profissão, a responsabilidade e um modo de proceder legitimado no âmbito da profissão. Dessa maneira, desvela sua profissionalidade que, segundo D'Ávila (2014, p. 12) os “saberes, uma vez constelados na práxis profissional, vão constituir a profissionalidade docente: um conjunto de saberes, conhecimentos, práticas, valores que configuram o fazer profissional e dão as marcas da identidade de cada professor”.

Ela aprende e galga os primeiros passos da docência no exercício profissional cuja socialização torna-se elemento essencial para a permanência no caminho dessa profissão. Nessa aprendizagem, Márcia considera o respeito às diferenças de idade, classes sociais e níveis dos alunos e a diversidade como sendo aqueles que permeiam a relação professor-aluno; o lugar do outro como aquele que ocupa uma posição tal que proporciona outro vínculo e outro tipo de diálogo.

Ousamos responder ao terceiro questionamento de Abdalla com a narrativa de Dona Chiquinha que traz um aprendizado experiencial revelador dos saberes, das práticas e das suas escolhas, ao salientar que:

E uma coisa que eu também gostaria de falar é às vezes a gente achar que quem tem mais tempo, tem experiência, é o melhor professor. Eu discordo. Eu acho que a gente tem que tá aberto para um novo. Porque a minha recepção na escola eu não esqueço até hoje, quando eu cheguei para dar aula, eu cheguei com um livro do Alfredo Bozzi, que era um livro de história da literatura que a gente usava na universidade. Então era uma coisa que não tinha nada a ver pra uma turma de primeiro ano. Eu não tinha muita noção. Naquele momento eu era sem noção mesmo. Mas eu acho que fiz um trabalho bacana com os meninos, eu usava muito o teatro. Não sabia que viria a fazer teatro. [...] E uma professora que tava pra aposentar, então, quando eu entrei na sala dos professores com esse livro, ela disse assim: é! Riu da minha cara. Disse: você vai trabalhar com isso com os alunos? Coitada! Então foi essa a recepção de um professor mais antigo. Então, eu falo isso pra você, até me emociono, porque por isso que eu recebo muito bem a M., a A., porque eu não tive essa recepção. Então acho que o professor mais antigo, ele tem que tá aberto pro novo. Então isso influenciou muito a minha prática hoje (Dona Chiquinha).

Hoje, para Dona Chiquinha, a experiência é uma vantagem, mas nem sempre foi assim. Na sua iniciação sofreu críticas por parte de professores com um período maior como docente e isso lhe permitiu perceber e aprender que a recepção aos iniciantes faz a diferença para o desenvolvimento de uma prática coletiva e consolidada na docência. Ainda que “a falta de noção” apontada por ela, se configurou como uma aprendizagem que lhe foi incorporada a docência e que lhe possibilitou a realização do seu trabalho. Dessa forma, ela fala que o bom

professor não é aquele que tem mais tempo na carreira, conforme já apontando nas discussões anteriores. Com isso:

O aprender a ser professor tem relação com uma vida inteira, é atividade que se prolonga por toda a vida, inicia antes da entrada na carreira, atravessa o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (FERREIRA, 2014, p. 140).

Isso tem a ver com um conhecimento que é profissional, legitimado no âmbito da profissão, em meio à profissionalização que nos faz ser detentores de um saber específico: da docência. Esse revela muito do que somos (professores), nossos limites e possibilidades, ampliando nossa consciência profissional.

Todos os professores pesquisados revelaram muito de suas práticas articuladas a construção e mobilização de saberes, mas agregada a docência foi revelada aspectos da formação, da aula, da didática, da metodologia e do planejamento. Estes foram essenciais para ratificar a escolha dos alunos por estes professores. Sobressaiu para os alunos o fato dos docentes terem domínio do conteúdo, boa didática para ensinar, conhecimento na área, mostrar que planejaram as aulas conforme falas abaixo:

Sobre Dona Chiquinha,

[...] é uma professora que utiliza sua prática docente vinculada com novas pesquisas, o poder de transmissão da matéria é muito grande, além de ser sempre presente para os alunos (Teatro – 8º período<sup>26</sup>).

[...] possui a capacidade de ouvir o aluno e de permitir que o mesmo inclua no programa das aulas seus próprios descobrimentos durante o processo de aprendizagem. A professora é quem conduz estas novas descobertas, mas não se fecha a proposta dos alunos (Teatro – 8º período).

Sobre Alex,

[...] Sabe o que faz, é apaixonado pela história da arte, seguro e tem didática para levar uma aula expositiva de história da arte com muitos alunos (Artes Visuais – 8º período).

[...] Consegue ser lúdico e instigante mesmo sua disciplina sendo difícil e cansativa. Por sua capacidade de transmitir o conhecimento e provocar reflexão. Pela fluência no assunto que lhe compete e permitir o diálogo que possibilita a troca. Em resumo, sabe falar e sabe ouvir (Artes Visuais – 8º período).

Sobre Pereirinha,

[...] Este professor possui um conhecimento que considero imprescindível na área da música e que infelizmente não é comum entre o restante dos docentes. É o conhecimento

---

<sup>26</sup> Os discentes não foram identificados nos questionários, informando apenas o curso e período no qual se encontravam.



na área de filosofia, tanto geral, como específica da música, que tira um pouco o foco na música prática e coloca-o na teoria o porquê das coisas são do modo que são. Além disso, sua metodologia para o ensino é exemplar, permitindo boas discussões em sala de aula (Música – 10º período).

[...] Também na pesquisa, o professor se destaca por demonstrar conhecer e reconhecer que cada pessoa/aluno tem seu modo de conhecer alguma coisa. Importante por me ensinar a fazer perguntas e me questionar (Música – 9º período).

Sobre Márcia,

[...] eu percebo no exercício da docência um comprometimento com o ensinar; fica claro a pesquisa e dedicação no início de cada semestre letivo ao nos apresentar o plano de ensino e conseguir cumprir, salvo quando a turma caminha para outro trabalho, mostrando mais uma vez o comprometimento da professora já que possui pulso firme e a cobrança necessária das atividades ao mesmo tempo que é aberta a discussão e reflexões das próprias práticas (Teatro – 10º período).

[...] Inteligência e sinceridade em se relacionar com os pensamentos que surgem nas aulas; sensibilidade diante das circunstâncias, dos assuntos abordados no momento que está na turma; linha de raciocínio dinâmica, permitindo conexões diversas entre assuntos e experiência vividas (Teatro – 9º período).

Aliado a esses elementos da prática docente, os professores expuseram elementos da docência que mostram como são suas aulas. Assim, as falas dos alunos estão em consonância com as narrativas dos professores pesquisados e os relatos trazem a tona facetas da formação, identidade, saberes e práticas, expressas nas falas abaixo.

[...] gente, esse povo às vezes quatro horas por dia sentado em uma cadeira ouvindo alguém falar, eu acho que não daria conta de ter todo o curso assim, quer dizer no teatro, o que eu acho fascinante como estudante de teatro era a diversidade de experiências, o fato de eu poder praticar, tem a aula que eu escuto pessoas falando, que eu leio, mas tem aulas em que eu me movo, em que eu falo, tem momentos em que a gente tem experiências plásticas, constroem objetos, cenários, bonecos têm momentos em que eu estou pensando na dimensão técnica do teatro, então essa complexidade do campo de conhecimento do teatro que eu acho que é fascinante, que eu acho que é um privilégio, então por isso também eu acho, voltando para os alunos, eu falo “gente, vocês aqui dentro tem tantas experiências diversas, qual o problema de uma delas ser também ler e escrever? isso é uma dimensão, eu entendo que na nossa sociedade é uma dimensão muito valorizada em detrimento das outras, mas no nosso caso, no curso de teatro tem zilhões de coisas acontecendo, essa é uma dessas dimensões, para eu também experimentar”. (Márcia)

Então eu e o aluno estamos submetidos às normas dessa universidade, às normas desse curso, dentro dessas normas eu me submeto. Quando eu tenho que fazer uma prova, eu tenho que fazer a prova porque a UFU me obriga no mínimo duas provas por semestre, e nenhuma delas pode valer mais que 50%. Então é algo que eu me submeto e que os alunos têm que se submeter. Por mim, eu não faria prova, ou se tivesse que fazer prova, eu faria uma no final do curso. Faz aí! Porque o importante é o processo todo. Pra mim seria isso, chegava o fim do ano “e aí, quer fazer de novo? Então faz de novo”. “Ah não! Então vai pra frente”. Mas é assim que funciona. Chamada, por exemplo, eu me submeto. Às vezes eu sou até chato. Os caras devem achar que eu sou legalista, eu faço chamada no

início da aula, confiro no final, mas é mais uma humildade perante as normas da universidade do que uma manifestação de autoritarismo, de autoridade. Porque eu acho que se eu não fizer chamada ou coisa do tipo, eu vou tá brigando com uma coisa da maneira mais perversa que é repetidamente você fazer as coisas por baixo do pano. Então se eu sou contra fazer chamada, pra que tenha presença, então eu tenho que fazer algo, ou entrar com recurso no CONSUM, ou ir fazendo parte das instancias de poder até chegar numa hora que eu tenha também um poder parecido pra discutir e pra conseguir implantar esse tipo de visão e discutir como os meus pares. Então essa minha postura política é por aí: é uma postura de submissão àquilo que eu estou. Eu sei que se eu sair daqui, se eu pedir exoneração eu não sou mais obrigado a cumprir essas coisas. E aí eu posso falar mal o quanto que eu quiser. Mas enquanto eu to aqui, ou eu tento mudar pelas vias que estão disponíveis ou eu me calo, paciência (Pereirinha).

[...] Ele contribuiu pela prática que eu tenho tido, mas realmente eu fiz esse curso para os professores ingressantes, e aí assim, achei importante, mas ao mesmo tempo, tinha umas coisas meio questionáveis, entendo que é muito importante a gente ter instrumentos de como ensinar, novas tecnologias, questões de organização de aula, etc. Mas, por outro lado isso pode ter um viés negativo também que é essa continuação de uma cultura escolar, eu acho que esse é um assunto realmente delicado, porque nós precisamos aprender a ensinar, nós somos professores, mas se pode ensinar de várias maneiras, e essas várias maneiras são importantes que existam. Então, acho que se você as vezes unificar os métodos, você cria uma sistemática igual pra todo mundo, que as aulas tem que ter a mesma duração, e que tem que ter a mesma dinâmica, ou algo parecido. Eu sei que não é por aí, enfim, eu acho que a universidade tem o dever sim de fornecer para os professores as ferramentas para eles melhorarem quanto professores, acho isso importante, e eu mesmo tenho vontade de participar, se houver um curso, por exemplo, com questão de uso de tecnologias, e outras questões também, eu estou aberto para isso, mas por outro lado eu acho que tem que tomar cuidado sobretudo, vocês da área de educação, com essa escola que as vezes os educadores trazem na mente, ou seja, acho que essa pedagogização que não acontece só na universidade, ou não só na própria escola (Alex).

[...] Acabou o segundo ano, mas você fala assim: tá, eu me dediquei dois anos a essa universidade. E aí agora, mão na frente, mão atrás. Bora buscar outro trabalho, então eu acho que isso foi determinante. Então essas coisas me formaram muito mais [...] Eu acho assim, uma referencia pra mim, sempre foi e será, Paulo Freire, que é essa questão da escuta. O aluno tem razão quando fala, porque assim: é o que eu busco. Eu fico até contente que de alguma maneira isso eles percebem, porque no dia a dia às vezes não é bem assim. Às vezes a gente percebe que é muito mais fácil você chegar e falar assim: faça isso, porque é muito trabalhoso esse trabalho de escuta, posso dizer pra você são mais os momentos de frustração do que os momentos de reconhecimento. Eu não faço por isso, para o reconhecimento. Eu faço porque eu realmente acho que é assim que se faz o conhecimento, por quê? Foi assim que eu aprendi, foi na escuta, foi na relação, [...] a universidade funciona assim, eu respeito, acho que não existe essa hierarquia. Então eu acho que isso é algo que eu procuro prezar, entendeu, com os alunos. Então em alguns momentos isso passa, em outros momentos não. E eu acho que assim, currículo e talvez tenha a ver, e por isso que eu falo muito forte também da minha formação, na escola de teatro a gente não tinha uma coisa assim: ah, tem professor de voz, agora tem professor de canto, agora tem professor isso. Você tinha uma formação que é integral. Então eu trago isso pra minha prática. [...] eu não sou uma professora que geralmente eu não cito texto meu, ou artigo que eu tenha escrito. Eu sempre busco outras coisas, porque é o que eu falei: comigo eles já tem contato, eu vou ficar indicando o que eu escrevi? Mas esse material é um material que eu faço questão de entregar pros alunos entendeu? Porque eu acho que foi o momento bacana pra mim assim, de compreender, apesar que foi num momento meio conturbado, da minha vida, que foi o momento que eu tava saindo pro

doutorado, que eu escrevi esse material. Então acho que ele até poderia ter ficado melhor do que ele ficou, eu não acho que ele é perfeito não. Vejo muitas, muitos problemas ali, mas foi bom ter feito, apesar da imperfeição que ele tem, foi muito bacana assim, ter topado e ter feito aquilo (Dona Chiquinha).

Pereirinha revela uma prática submetida à cultura universitária da instituição onde trabalha que contraria muitas vezes a sua vontade. Essa cultura determina muitos aspectos de sua prática, mas também revela seu posicionamento político e filosófico, percebido nas aulas pelos alunos. A dimensão política da docência de Pereirinha o permite pensar na mudança por ele almejada para a universidade; como sendo aquela que beneficie a todos. Alex, em consonância com Pereirinha, fala do perigo da perpetuação de uma cultura escolar unificada que pode prejudicar a prática docente, pois toda prática deve ser renovada. Remete a um curso de formação continuada que contribuiu para sua formação quando ingressou na instituição, pois possibilitou a construção de conhecimentos de como ensinar.

Márcia traz aspectos da sociedade do conhecimento, que é a valorização de uma cultura gráfica, leitora, assim na sua prática é recorrente o aconselhamento de que o conhecimento de ler e escrever para os alunos do curso de Teatro é essencial para viver na sociedade contemporânea. Ela traz esse aspecto da leitura e da escrita como uma experiência que os alunos precisam ter. Entendemos a leitura como a condição primeira para o desenvolvimento do estudo. Nessa perspectiva Almeida (2012) expõe que,

[...] Igualmente importante é ajudar os jovens a entender que estudar envolve intenso trabalho interior com textos, questões, exercícios e experiência, os quais reconfiguram suas compreensões e apropriações. Isso requer concentração, recolhimento, tempo, orientação e inúmeras oportunidades de pôr essas compreensões e apropriações em prática, as quais, aliás, precisam ser avaliadas e reorientadas (ALMEIDA 2012, p. 107).

As colocações da autora nos remete a prática de Márcia, que retomando e ponderando suas próprias experiências como discente conduz os alunos a reflexão, partindo também da leitura e da escrita de textos. Já Dona Chiquinha fala de uma prática baseada na escuta, cuja concretização é demasiadamente difícil e, por vezes, desvalorizada, que ainda perdura a ser realizada por uma questão de aprendizagem profissional e conscientização. A formação integral tida como essencial na fala dela se faz presente em sua prática. Ela expõe que na sua prática não utiliza textos próprios, mas remete a um material construído por ela, do qual se orgulha, que faz questão que os alunos conheçam.

Dessa forma, os participantes revelaram obediência, o risco da reprodução de uma cultura, o desejo de mudança, a importância da escuta, de ser leitor-escritor e da formação integral. Na formação e na prática docente deve estar presente à dimensão política, e esta deve clamar por mudanças. Conforme já pontuamos ao versar sobre a natureza social, institucional e pessoal envolvida na atividade docente.

No fazer docente está envolvido o ato de ensinar, “nele está presente à pesquisa utilizada para a produção de conhecimentos”. Ainda que “é necessário que no desenvolvimento desse trabalho o professor utilize dos processos de reflexão que são necessários na prática, para a mudança da própria prática, pois todos devem promover mudanças” (FERREIRA, FERREIRA e FERREIRA, 2014, p. 82). Assim, muitas vezes, no trabalho docente especificidades da aula, de como ensinam, dos aspectos metodológicos sobressaem, conforme nas falas abaixo.

[...] eu fico pensando, tem tudo a ver com algumas das coisas que eu estava falando, como o fato de eu me colocar de um modo talvez delicado, educado, de eu ouvir, de ser muito atenta, de ser obsessivamente atentos, os estudantes morre de tirar sarro de mim porque eles falam que eu ouço tudo que todo mundo fala ao mesmo tempo, e eu dou trabalho aos subgrupos e estou ouvindo ao mesmo tempo, o que eles disseram, eu observo muito os corpos e o espaço, então como as pessoas estão reagindo, se elas estão interessadas ou não, se elas estão incomodadas, se elas estão com ímpeto de falar mas não estão falando, então eu acho que esse nível de atenção no presente também, que eu acho que veio muito pela prática teatral faz parte também disso que as pessoas acham que é uma facilidade, de algum modo eu consigo agregar essas coisas que eu estou observando o tempo todo ao redor a o que eu estou fazendo naquele momento, sei lá, coisa que eu to pensando aqui agora, uma coisa que eu acho que tem a ver com essa questão da observação é o fato de eu ter feito parte (Márcia).

Primeiro assim, não sei se eu sou um bom professor, eu sei que eu gosto de dar aula, e talvez esse prazer ele passe, nem sempre também, tem dias que é um desprazer, e os alunos devem perceber também. Mas, de modo geral eu gosto de dar aula e talvez isso seja bem recebido pelos alunos. Eu de fato não sei se eu sou um bom professor ou professor bem sucedido. [...] Agora, respondendo a sua pergunta, eu realmente tento não fazer as coisas de uma maneira muito tradicional, inclusive eu não consigo repetir as mesmas aulas, no sentido que mesmo que se eu der a mesma disciplina no outro semestre, eu não consigo simplesmente repetir a mesma aula, por que um dos meus prazeres em dar aula é preparar as aulas, até porque eu entendo que a preparação das aulas tem a ver com a questão da pesquisa, então eu entendo que quando eu estou preparando a aula, eu estou fazendo pesquisa também (Alex).

[...] Até então pra mim eu to sempre aprendendo, eu sempre acho que eu tenho muito que aprender. Cada vez que eu termino uma aula, que o aluno me pergunta uma coisa que eu já expliquei e que eu tenho que explicar de novo eu me sinto decepcionado, não porque o aluno é preguiçoso, eu não consegui ser efetivo nessa explicação e aí eu vou ter que explicar de novo pela minha incompetência. Então, guardada as proporções, tem aluno que você fala: não, o problema é dele mesmo. Paciência! O cara não veio na aula, o cara tá distraído, ele entra lá atrasado e sai mais cedo, então nesse caso, a culpa é dele. Mas no geral, quando eu vejo que o aluno tá lá na aula e eu tenho que explicar duas ou três vezes

a mesma coisa, eu sempre sinto que é uma incompetência minha, que eu acho que eu falhei. Então como é que eu faço pra não ter mais essa falha. E aí essas coisas que me obrigam a voltar e tentar explicar: Bom, eu expliquei dessa maneira e não deu certo, então vou ter que tentar explicar de outra e tentar explicar de mais outra. Então é sempre isso. [...] eu dou aula das matérias teóricas de música, então eu não sei como é que é uma aula específica pra um aluno que faz licenciatura. Pra formação na graduação do aluno que vai ser professor eu não faço ideia de como é que seja, eu dou aula pra as duas coisas. Mas como eu dou aula só das coisas específicas da música, então eu não sei como é a recepção do aluno da licenciatura e do aluno de bacharelado. Porque às vezes, fazendo uma caricatura, dá a impressão que o aluno de bacharelado vai ouvir aquilo pelo que você tá ensinando: aqui é harmonia, aqui é o primeiro grau, aqui é o acorde, então o cara recebe pelo que você tá ensinando, aquilo em si mesmo. E fazendo uma caricatura, o de licenciatura, ele iria receber aquilo pensando “como é que eu vou ensinar isso depois”. Não é tão estanque, essas coisas, mas essa é a impressão que dá. Então eu tenho que lembrar disso: olha gente, eu estou explicando aqui dessa maneira, vou explicar de uma outra maneira. Vou explicar agora de uma outra maneira. Como é que você explica? Você não pode repetir. Então é o máximo que eu consigo chegar nisso. Pela minha própria falta de formação (Pereirinha).

Os relatos revelam, principalmente, o como ensinam. Pereirinha revela que na docência ele adapta a aula (a metodologia, a didática) para atender alunos da licenciatura e do bacharelado em Música e que revê constantemente a sua metodologia de ensino para que esses aprendam. Com isso, também traz a tona limitações de sua formação, pelo fato de ser bacharel, mas que, conforme os alunos, não o impede de realizar aulas com explicações claras.

Já Alex expõe ora satisfação ora insatisfação nas aulas, mas ratifica o seu gosto por ser professor. Também das suas tentativas para não repetir as mesmas aulas, ou seja, de inovar sempre, pois senti prazer em planejar as aulas. Ao planejar revela duas dimensões universitárias, o ensino e a pesquisa; que enquanto planeja o ensino, também pesquisa. Sobre essa dimensão os alunos revelam que este professor é atencioso, usam de vários “macetes” para ensinar e de fato planeja suas aulas.

Os discentes de Márcia referem-se a ela, como sendo uma professora atenciosa, que se relaciona bem com eles e que no âmbito do planejamento segue o princípio da negociação, do diálogo contribuindo para a qualidade das aulas. Dessa forma, a narrativa de Márcia está em consonância com aquilo que os alunos revelam sobre ela, sua metodologia para ensinar é sempre renovada para atender os discentes. O lugar de delicadeza, da escuta e da atenção é aquele que ela constantemente ocupa em suas aulas.

Nessa perspectiva, ser professor envolve o reconhecimento de suas limitações e de suas instabilidades; é ser atencioso; ser delicado; mudar-se constantemente e aprender de novo. Seu processo de desenvolvimento profissional perpassa pela formação, construção e

mobilização de saberes, práticas e renovações dessas práticas; perpassa pela construção do *habitus*<sup>27</sup> e por constantes maneiras de ser e estar na profissão docente.

Dessa forma, todo o *corpus* da pesquisa revela o processo formativo e a formação dos professores pesquisados. Mais que o ato de formar, formação refere-se à vida, “significa, assim, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriidade de propostas de formação de determinada sociedade” (BATISTA, 2002, p. 136). De fato, o percurso profissional dos professores foi reconstruído, narrado e foram dados a eles novos sentidos e significados. Com isso, consideramos que formação é também autoformação, aqui proporcionada pela reflexão na narrativa.

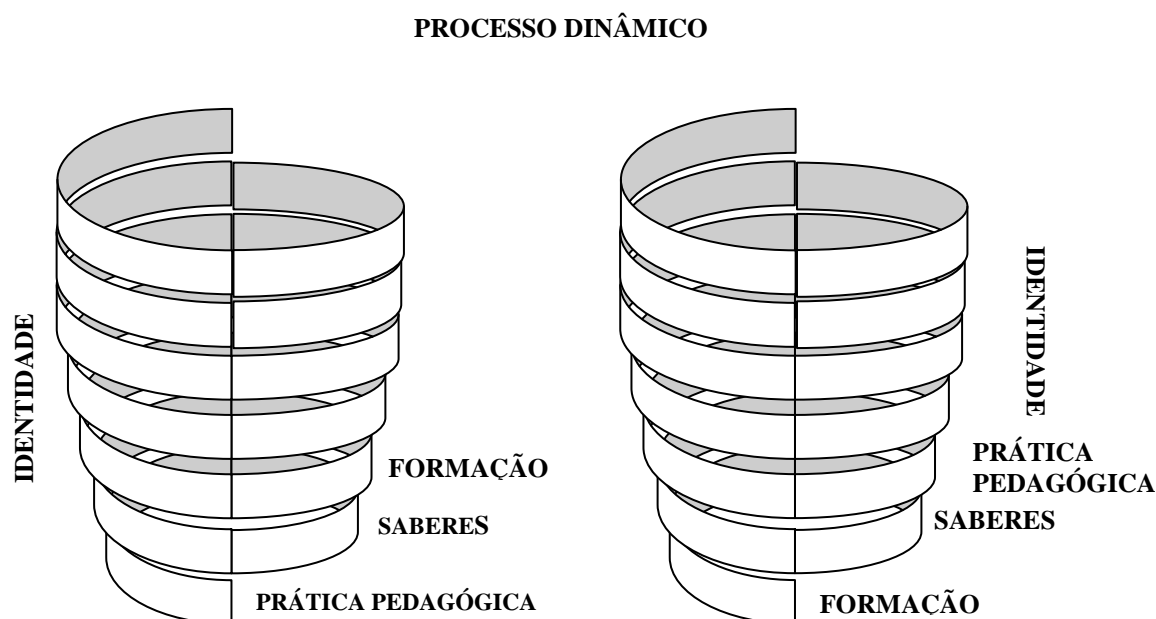
Foi evidenciado que os professores pesquisados se encontram em diferentes períodos da carreira docente, revelando em todos eles aprendizagens constantes. Evidenciamos que na iniciação sobressaem as narrativas referenciando ao tempo em que era discente e aos antigos mestres e nos períodos posteriores a experiência já é enfatizada, apontando que eles se formam pela/na prática. Os professores mostraram que se desenvolvem profissionalmente vivenciando a carreira, lutando pela disseminação de um pensamento politizado, por melhorias na docência e disseminação de uma prática emancipadora. Relataram que mesmo vivenciando um percurso formativo que lhes permitem crescer profissionalmente, ainda há necessidades formativas em seu ciclo.

Eles salientam que iniciaram a carreira de modos diferentes, mas que chegaram ao mesmo lugar, ou seja, todos percorreram caminhos diversos e chegaram ao mesmo lugar: a docência universitária. Ainda, a uma docência universitária bem-sucedida. Essa afirmação é possível por causa das características apontadas pelos discentes que colocaram esses quatro docentes no topo de uma lista que os tornaram protagonistas de um estudo, este. Assim, percebemos que há consonância entre o que os alunos revelam dos professores e o que estes revelam de si.

Os dados mostraram que a docência em arte está imbricada na prática de todos o professores e que seus saberes são (re)construídos e mobilizados na prática, inclusive o saber sensível. Revela também um processo dinâmico em que formação, identidade, saberes e práticas são indissociáveis, conforme apontado na figura de Ferreira (2010, p. 213):

---

<sup>27</sup> “Mas, por que não dizer hábito? o hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo que produtivo. ora, eu queria insistir na idéia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora” (BOURDIEU, 1983, p. 105). O conceito de *habitus* em Bourdieu torna-se importante na medida em que confirma a opção pela constante produção ante a reprodução das práticas. Não se trata de um apelo ao produtivismo acadêmico, mas a busca, a partir da reflexão, pela inovação.



**Figura 04:** Articulação dos quatro elementos – formação, identidade, saberes e práticas.  
**Fonte:** Ferreira (2010, p. 213).

Ao analisar as narrativas, compreendemos a indissociabilidade entre os quatro elementos apresentados. Embora os docentes associem o processo formativo apenas a formação inicial e continuada, percebemos em suas falas, que na prática pedagógica, ao construir/mobilizar saberes eles formam-se, assim como é a partir dessa formação (também a inicial e continuada) que cada um, constrói/mobiliza saberes na prática pedagógica. E nesse ir e vir, nesse constante movimento, na articulação entre a prática, os saberes e a formação nossos personagens vão constituindo suas identidades.

A docência se faz no cotidiano e “o cotidiano nos revela como pessoas e profissionais” (FERREIRA, 2014, p. 152). Desse modo, os docentes pesquisados revelam a docência como arte e que seu fazer pedagógico lhes permitem revelar a arte na docência, pois na instituição universitária há esta possibilidade. Na perspectiva identitária eles mostraram que sabem ser docentes também porque são artistas, se revelando como *docentesartistas*<sup>28</sup>, dotados de um *saberser* e *saberfazer* que lhes permitem sentir-se valorizados profissionalmente pela sua própria construção identitária.

<sup>28</sup> “A escrita conjunta desses termos tem, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si” (ALVES, 2003, p. 2).

Os colaboradores narraram aspectos da vida pessoal, social e profissional e relatos das diferentes fases da vida onde “o outro” citado faz parte das suas trajetórias. Dessa forma, mostraram que a identidade docente atravessa dimensões temporais e que a forte ligação com a arte faz a identidade docente se revelar imbricada com a identidade artística. Assim, mesmo a identidade docente sendo afirmada, a identidade do artista ainda permanece.

Os professores referem ao momento da narrativa (quando estavam sendo entrevistados), como um momento único que os levaram a refletir sobre suas histórias. Isto tem a ver com os efeitos das narrativas que, segundo Josso (2004) assume uma dimensão no plano psicossomático e permite aos sujeitos que narram irem ao encontro de si, num processo de autoformação.



## PARADA PROVISÓRIA

---

*[...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*  
(LARROSA, 2002, p. 24)

Por que parar? E o que é provisório? Parar não seria estagnar? Na contemporaneidade isso é aceitável? Por que não falar em conclusões?

Sim, essa parada não deixa de apresentar as conclusões do estudo ora proposto. Mas, ao falar em parada provisória, remeto aos significados que esse momento produz em mim. Após tantos caminhos percorridos, as inúmeras viagens entre os quilômetros que separam os lugares<sup>29</sup> que estava/estive/estou, paro nesse momento para trazer à tona os efeitos da investigação narrada.

Esse constante ir e vir o qual vivencio desde 2012 cede lugar agora para uma “parada”<sup>30</sup>, que é necessária para retomar os questionamentos iniciais; mapear os trajetos já vivenciados; compreender as escolhas realizadas; encontrar respostas. E aqui, a provisoriedade. Embora apresente avanços, acredito não poder falar em última parada, ou parada final, pois, se tratando de um estudo que envolve a formação humana, outras considerações poderão ser realizadas no amanhã, possibilitando, entre outros, novos estudos.

Considerações feitas, inicio narrando que a pesquisa aqui delineada provocou em mim sentimentos/sensações/ações antes desconhecidos (as). Acredito que uma pesquisa deve produzir não apenas resultados para uma área do conhecimento, mas antes promover a transformação do pesquisador, constituindo dessa forma, uma experiência. Afinal, como querer que os frutos do trabalho colaborem para o desenvolvimento da sociedade, se nem mesmo o pesquisador foi afetado no decorrer do processo e/ ou pelos seus resultados?

Partindo dessa premissa, assinalo aqui que pude no transcorrer do estudo repensar minha trajetória pessoal e profissional, traçando/identificando/construindo/mobilizando saberes; afirmar e constituir minha identidade docente e, docente universitária, visto que atuo hoje como professora substituta numa universidade pública; refletir sobre meu processo formativo; refletir sobre minhas práticas pedagógicas; produzir aulas mais envolventes; buscar parcerias; compreender a dimensão artística da prática docente; perceber a arte como dimensão da vida.

Parto agora para as análises da investigação, retomando para isso os questionamentos tracejados, os quais nos propusemos a pesquisar, sendo: como ocorre o aprendizado da docência

---

<sup>29</sup> Escrevo lugar compreendendo que, como expõe Cunha (2010), os espaços nos quais caminhei foram preenchidos por subjetividades. Sorri, chorei, sofri, senti-me acolhida, desamparada, cresci, aprendi... A Bahia, Minas Gerais, Itapetinga, Uberlândia, a UESB, a UFU, nesses espaços construí uma teia de relações, fui atravessada por experiências, construí significados para vida, transformei minha história e sei que também deixei vestígios de mim por onde passei. Assim, esses espaços tornaram-se lugares de formação.

<sup>30</sup> Acredito ser importante dizer que essa “parada” ocorreu num quarto de hospital, horas antes de um procedimento cirúrgico ao qual fui submetida (Colecistectomia laparoscópica). Já no momento da cirurgia cheguei a solicitar para enfermeira responsável alguns minutos a mais, com o intuito de concluir o trabalho, sendo imediatamente repreendida. Assim, ao sairmos do quarto, ainda deparamos com o médico anestesista, procurando a paciente que não sabia se iria operar ou fazer pesquisa.

universitária no contexto dos cursos de Artes DA UFU? Quais saberes são construídos e mobilizados no cotidiano universitário? Como se formaram/formam esses professores.

Antes, considero que o caminho escolhido para definir os professores que seriam investigados foi fundamental na concretização da pesquisa, conhecer o olhar do aluno permitiu não apenas identificar nossos participantes, mas, sobretudo, compreender que não há docência sem discência. Assim como, possibilitou apresentar o discente como cidadão com direito a ser ouvido e com competência para observar, refletir e opinar sobre o cotidiano acadêmico.

Após a definição de nossos personagens e realização das entrevistas, compreendo que as narrativas foram essenciais para alcançar os objetivos da pesquisa. Com outra técnica poderia até produzir dados parecidos, mas sem dúvida esta não seria tão envolvente, intensa, dinâmica, proporcionando boniteza ao estudo. Além disso, as narrativas provocaram nos docentes pesquisados, entre outras, a exteriorização de sentimentos/pensamentos e a sensação de escuta, tornando mais significativo o momento da entrevista.

A respeito do nosso primeiro questionamento, entendo que o aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU, ocorre de diversas maneiras, sendo influenciado, entre outros, pela fase da carreira em que se encontra o docente. Desse modo, Márcia nossa docente iniciante, ainda aprende com as experiências de quando discente, referenciando os antigos mestres. Já os demais aprendem na/pela prática. Entretanto em todos, percebo a aprendizagem na reflexão-ação-reflexão. Pereirinha, por exemplo, no momento em que reflete, convoca seus alunos e transforma sua prática, a partir da leitura de Paulo Freire, nos revela esse movimento, a necessidade da reflexão e da busca por uma teoria que fundamente a prática. Esse entrelaçamento entre teoria e prática é imprescindível para que o docente tenha consciência de seus projetos e ações, e tenha argumentos para o embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação. Nossos docentes também aprendem com/pela pesquisa, com/nas relações e, no caso de Dona Chiquinha e Alex, nas atividades de gestão dos cursos. Dona Chiquinha, evidencia um aprendizado característico da fase final da carreira, realizando escolhas a partir de suas vivências, afirmando seu lugar na instituição. E enfim, aprendem a docência, especialmente através da prática artística.

Identifiquei nas narrativas que nesse movimento do aprender a serem docentes diversos saberes vão sendo construídos e mobilizados no cotidiano universitário, demonstrando que no ato pedagógico os saberes se entremeiam de modo que a complexidade da docência se revela. Compreendo que pesquisar e apontar os saberes mobilizados no exercício docente torna-se um compromisso social e político, na medida em que reconheço uma condição profissional para a atividade do professor. Ao assumir a docência como

profissão, entendo a necessidade da formalização dos saberes necessários para seu exercício, não de modo a fechar um repertório de saberes, visto a complexidade que envolve a docência, deve sempre estar aberto ao campo das possibilidades das transformações.

Na tentativa de delinear os saberes apresentados nas narrativas e nos questionários dos discentes, identifico: os saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes da experiência; saberes da ação pedagógica. Compreendo aqui alguns aspectos que merecem ser destacados. Os saberes das ciências da educação referem-se aos conhecimentos adquiridos pelo professor a respeito, por exemplo, das noções sobre o sistema escolar ou no nosso caso, universitário. Nesse caso, identifico que nossos personagens construíram esses saberes especialmente, ao iniciar a carreira docente na universidade pública. Embora todos tenham cursado mestrado e doutorado e ser esses cursos serem incumbidos pela formação dos formadores, tem delimitado esse processo a pesquisa, deixando fragilizada a formação dos professores ao não tratar dos conhecimentos pedagógicos. Isso nos revela que é a universidade como *lócus* do exercício profissional que tem se constituído como o lugar da formação para a docência universitária e não a universidade como aquele que abarca os programas de pós-graduação responsáveis por essa formação, que precisa ser referendada por políticas públicas específicas, deixando de ser assumidas ao bel-prazer de cada programa.

A universidade não tem olhado para si no sentido de perceber o ensino na mesma perspectiva da pesquisa, pois desenvolve pesquisas diversas, mas se coloca muito pouco como objeto de suas próprias pesquisas, fazendo com que o tripé – ensino, pesquisa, extensão – cresça de modo competitivo e não de maneira indissociável. Nessa perspectiva, a docência tem sido menos visualizada nesse lugar. Forma o professor que irá atuar na educação básica e pouco ou nada faz para formar o professor responsável pela formação de todos os demais profissionais. Mesmo nos programas de pós-graduação em Educação, há escassas ações específicas para esse fim. Identificamos nas narrativas de Márcia e Alex considerações sobre o estágio docência, possibilitado por terem sido bolsistas. Entretanto, torna-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o estágio docência e, especialmente, sua normatização nos programas de pós-graduação, como a necessidade de ser requisito obrigatório não apenas para os bolsistas.

Também considero importante destacar a dimensão dos saberes da experiência. Como temos ratificado aqui, aprendemos e construímos saberes na medida em que damos sentido ao que nos acontece, à medida que nos transformamos com o que nos passa, nos toca. Trago as

experiências de Dona Chiquinha que constituí sua prática docente, à medida que é afetada pelas frustrações/prazeres acontecidas em sua trajetória pessoal e profissional.

Por fim, noto que esses professores se formaram/formam nas universidades, especialmente, nos programas de pós-graduação, pois, é a esses que se remetem quando abordam seus processos formativos, com exceção de Dona Chiquinha que cita também a Escola Livre de Teatro. Entretanto, percebo que os docentes dessa pesquisa se formam no transcorrer, ou melhor, no entrelaçamento das dimensões pessoais e profissionais, ao mobilizar/construírem saberes na prática docente e artística, ao constituírem suas identidades.

Ao verificar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da identidade dos professores, deparei-me com um campo teórico ainda em construção no ensino de artes, permeado por dilemas e contradições. Nas análises das narrativas, percebo uma identidade sendo constituída na aceitação/rejeição da docência enquanto profissão. Para Pereirinha, foi a participação na pesquisa que o fez perceber e admitir que pudesse ser também um professor. E é nesse jogo entre o ser docente e ser artista que percebo, não uma oposição, mas um entrelaçamento. Ser artista foi fundamental para torna-se docente, assim como ser docente implica num repensar das práticas artísticas. Dessa forma, apresento na terminologia “*docenteartista*”, a identidade profissional dos participantes desta pesquisa, considerando que, conforme o *cópus*, o que não se separa (ser docente e ser artista), escreve-se junto.

Ao analisar o processo de aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU, espero ter contribuído para ampliar os debates a respeito da docência na educação superior. Muitas questões suscitaram no decorrer do estudo, para além dos objetivos propostos, entre as quais os aspectos relacionados ao estágio docência e as implicações de ser professor substituto; a percepção dos discentes acerca do processo ensino-aprendizagem; o papel do campo das artes no repensar da universidade; a narrativa como possibilidade de (auto) formação docente; a prática artística como provocação para prática docente nos diversos contextos; a aversão aos conhecimentos pedagógicos. Enfim, compreendo que a pesquisa merece aprofundamentos.

Cabe ainda dizer que a afirmação da profissionalidade docente demanda a transformação das práticas, das concepções mediante uma postura reflexiva do próprio docente sobre seu fazer, e isso envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, estando na universidade implica discussão sobre ciência, ética, tecnologia, conhecimento. É imperioso, portanto, despertar, nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira.

Essas considerações pareceram demasiadas, entretanto, sirvo-me novamente das considerações de Raul Seixas, para dizer que é chato chegar a um objetivo num instante. Além disso, para chegar a essas constatações foi necessário parar para pensar, parar para sentir, parar para escutar, parar para ouvir. Esse movimento requer lentidão, paciência, é preciso expor-se. Sobre o questionamento se parar não seria estagnar e se isso é aceitável na sociedade marcada pela velocidade, a afirmação de que na contemporaneidade, parar torna-se essencial para irmos contra a pobreza de experiências e a favor da formação humana. Porém, que sejam paradas provisórias, pois a caminhada persiste e continuará persistindo. Coloquemo-nos a caminho.

## REFERÊNCIAS

---

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Tradução, Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, C. M. de C. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. 1992.

\_\_\_\_\_. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALHEIT, P; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 1. jan./abr., 2006. p. 177-197.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias:** Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003. p. 1-8.

ANASTASIOU, L. G. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs.) **Docência na educação superior:** Brasília: Instituto de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147 - 171.

ARAÚJO, V. G. **Da experiência artística à poética docente:** discussões acerca de ações estratégicas e táticas de artistas/docentes no ensino universitário de teatro. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia-MG. 2014.

ARENDT, H. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

BALZAN, N. C. **A didática e a questão da qualidade do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 1988.

BARREIRO, A.C.M. A prática docente na Universidade. In: MALUSÁ, S. **A Prática da docência universitária.** São Paulo: Factash Editora, 2003. p.137-174.

BATISTA, S. H. S. S. “Formação”. In: FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2002.



BEZERRA, P.O; et al. Rodas de conversa: possibilidades formativas na docência universitária. II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais...** Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Aguás de Lindóia – SP, 2014, p. 9622 – 9630.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP**. v.1.,n.3, 2009, 90 – 104.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692 – de 11 de agosto de 1971 – DOU DE 12/08/71 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRITO, T.T R. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: trajetórias, carreira e trabalho. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia- MG. 2011.

CAMPOS, G.M.C. A formação de professores de música na produção da associação brasileira de educação musical – ABEM (1991 a 2003). **Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás: Goiânia – GO. 2005.

CASTRO, R.P. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, A. **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2013, p. 139 – 158.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. de 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

COMO estrelas na terra – toda criança é especial (Taare Zameen Par). DIREÇÃO: Aamir Khan. Produção: Aamir Khan. Intérpretes: Darsheel Safary; Assmir Khan; Sachet Engineer; Tanay Chheda; Vipin Sharma; Tisca Chopra; Girija Oak; Lalita Lajmi. ROTEIRO: Amole Gupte. 2007. 1 bobina cinematográfica (165 min).

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transcrição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_ (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, A. M. O; BRITO, T. T. R; CICILLINI, G. A. Dormi aluno, acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior. 29º Reunião Anual da ANPEd . **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Caxambu-MG, 2006.

D'ÁVILA, C.M. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, C.M. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 49-62.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FERREIRA, L. G; FERRAZ, N. S. C. R. (orgs). **Formação docente: Identidade, diversidade e saberes**. Curitiba, PR: CRV 2014, p. 11-13.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DUARTE JR., J. F. **O Sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2000.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**: a socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FAVERO, S. M. C. As inquietações do artista-professor. **Revista da Pesquisa**: Centro de Artes da UDESC, Florianópolis, v. 02, n. 02, ago 2006/jul. 2007.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador- BA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos-SP, 2014.

\_\_\_\_\_.; BEZERRA, P. O. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, Ano XVII, v. 01, n. 32, p. 05-28, jan-jun, 2015.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, L.G; FERREIRA, A.G. Fazer Docente: reflexões sobre formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. In: FERREIRA, L.G; FERRAZ, N. S. C. R. (orgs). **Formação docente**: Identidade, diversidade e saberes. Curitiba, PR: CRV 2014, p. 77-104.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. RIO DE JANEIRO: Nova Fronteira, 1986. 183p.

FERRAZ, N.S.C.R. A constituição de professores na relação professor-aluno. In: FERREIRA, L. G; FERRAZ, N. S. C. R. (orgs). **Formação docente**: Identidade, diversidade e saberes. Curitiba, PR: CRV 2014, p. 105-115.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, P.G. A universidade como lugar de formação – ou como reinventar a universidade? In: ISAIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V; MACIEL, A.M.R (orgs.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar da formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 40 – 45.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009, p. 23 – 36.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

HONORATO, C. A formação do artista no Brasil: uma problemática em formação. **Anais...** 17º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Florianópolis/SC, 2008, 991 - 1000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**. Forma-se para a mudança e a incerteza.9.ed .São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In \_\_\_\_\_: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21 – 33.

\_\_\_\_\_. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Ltda., 2002. p. 90-113.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-167.

LARROSA, J. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28 jan/fev/mar/abr, 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. N. 2. Santa Cruz do Sul, v.19, p.04 - 27, jul./dez. 2011.

LUCE, M.B; MOROSINI, M.C. Evaluación y acreditación de la Educación Superior em Brasil. In: LAMARRA, N.F; MORA, J.G. (Orgs). **Educación superior: convergência entre América Latina y Europa**. Caseros: Univ. Nacional, 2005, p.137-57.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org). **A didática em questão**. 30. ed – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAIA, F.L. **Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2008.

MALUSÁ, S. O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética, e os desafios à educação. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, junho 2001, Ano 10, Nº 5, p. 25 - 35.

\_\_\_\_\_. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S; FELTRAN, R.C. de S. (orgs.). **A Prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. p.137-174.

\_\_\_\_\_. TELLES, N; BEZERRA, P.O. ENSINO SUPERIOR: refletindo sobre a profissionalização docente. **Ensino Em Re-vista**, v. 22, n. 1, p. 111-121, jan/jun, 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade.** Campinas-SP: Papirus, 1998

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MELO, G.F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (orgs). **Didática e docência universitária.** Uberlândia EDFU, 2012.p. 29 – 56.

MIRANDA, A.A.B; NAVES, M.L.P; SILVA, R.M.G. Constituição do professor universitário: um olhar sobre a trajetória de formação e atuação profissional. In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (orgs). **Didática e docência universitária.** Uberlândia EDFU, 2012, p. 57 - 76

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. MOROSINI, M.C. **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 15-33.

NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface**, v.4, n.7, 2000, p. 129-138.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

OLIVEIRA, E.M. de. **Docência universitária em Arte:** (auto)retratos da identidade do docente-artista. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO. 2010.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 15 – 34.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p 17 - 52.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. v. I. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. Col. Os Pensadores: **Diálogos**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.

ROSSATO, R. **Universidade: Nove séculos de história**. 2. ed. Editora Universidade de Passo Fundo. UPF, 2005, p. 131- 150

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, A. P. et al. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de vida. **Mosaico: estudos em psicologia**. Vol. I, nº 1, 2007. p. 25-35.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-103.

SEVERINO , A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. Seminário de pesquisa sobre o saber docente. **Anais ...** Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 1996. (mimeo)

TEIXEIRA, G.F.M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim. Técnico Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

TELLES, N. Apresentação. In: TELLES, N. (org). **Pedagogia do Teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_; FLORENTINO, A. A estética teatral pós-dramática e a pedagogia do teatro. In: MERÍSIO, P. CAMPOS, V (Org). **Teatro, ensino e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2011. V. 2 p. 105 – 112.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_; NOGUERA, C.E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. IN: DALBEN, A. et al. (orgs). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. BH, Autêntica, 2010, p.67-87.

WENDT, D. Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística. **E-letras: Revista eletrônica do curso de letras**. Paraná, v. 20 p. 17 – 24, 2010.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZIBETTI, M.L.T; SOUZA, M.P.R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 247 – 262, 2007.





## **APÊNDICES**

---

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **QUESTIONÁRIO - DISCENTE**

**Projeto de Pesquisa:** DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS D  
E ARTES DA UFU: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES

**Obrigada por participar conosco desta pesquisa!**

Por favor, responda o questionário a seguir informando quem são os professores que no exercício da docência superior contribuíram para sua formação. Se quiser apresentar mais explicações sobre sua resposta e não houver espaço ou este for insuficiente, utilize o verso da folha.

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Semestre/Período:** \_\_\_\_\_

1. Indique um ou dois professores (as) do seu curso de graduação no exercício da docência superior contribuíram para sua formação.

---

---

---

2. Agora justifique sua resposta. Quais os elementos levaram a escolher esses professores?

---

---

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Paloma Oliveira Bezerra – palomaoliveira7@hotmail.com

Orientador: Profº. Dr. Narciso Telles (FACED) narcisotelles@demac.ufu.br - tel. 34 3239-4117

Prezado (a) Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivo geral analisar o processo de aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU. Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: Os sujeitos não serão identificados e os dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

#### I – IDENTIFICAÇÃO

1. Codinome:

2. Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

3. Unidade/Curso: \_\_\_\_\_

4. Email: \_\_\_\_\_

5. Idade ( ) até 25 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 51 a 55 anos  
( ) 26 a 30 anos ( ) 41 a 45 anos ( ) 56 a 60 anos  
( ) 31 a 35 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) acima de 60 anos

6. Categoria Funcional

( ) Titular ( ) Associado

( ) Adj1 ( ) Adj2 ( ) Adj3 ( ) Adj4

( ) Ass1 ( ) Ass2 ( ) Ass3 ( ) Ass4

☐ Aux1                      ☐ Aux2                                      ☐ Aux3                                      ☐ Aux4

7. Regime de Trabalho:

☐ 40 horas Ded. Exclusiva              ☐ 40 horas                                      ☐ 20 horas

**II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

1. Formação no Ensino Fundamental:              ☐ regular                                      ☐ supletivo

2. Formação no Ensino Médio (antigo 2º grau):

☐ profissionalizante                      ☐ não profissionalizante                                      ☐ Supletivo

3. Formação na Graduação:

a) Área e Curso: \_\_\_\_\_

b) Instituição: \_\_\_\_\_

c) Modalidade:

☐ licenciatura curta                                      ☐ licenciatura plena

☐ bacharelado                                      ☐ Outro: \_\_\_\_\_

4. Formação Pós-graduação:

☐ especialização                                      ☐ mestrado

☐ doutorado                                      ☐ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**III – PERCURSO PROFISSIONAL:**

1. Tempo de atuação no Ensino Superior:

☐ até 5 anos                      ☐ entre 5 e 8 anos                                      ☐ entre 8 e 15 anos

☐ entre 15 e 18 anos              ☐ entre 18 e 20 anos                                      ☐ entre 20 e 25 anos

☐ entre 25 e 30 anos

Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres

Disciplina	Unidade Acadêmica
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____

Marque as atividades já realizadas por você no ensino superior:

Projetos de Extensão - (    ) Sim    (    ) Não. Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Projeto de Pesquisa - (    ) Sim    (    ) Não. Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigada!

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE ARTES da UFU: FORMAÇÃO, IDENTIDADES E SABERES”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Narciso Larangeira Telles da Silva e Paloma Oliveira Bezerra**. Nesta pesquisa estamos buscando analisar o processo de aprendizado da docência universitária no contexto dos cursos de Artes da UFU; E ainda: Refletir sobre os processos formativos dos professores que atuam nos cursos de Artes; Identificar os saberes mobilizados pelos professores no exercício da docência superior; Verificar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da identidade dos professores, articulando sua trajetória pessoal e profissional; Contribuir para ampliar os debates a respeito da docência na educação superior e, ainda fomentar a importância de projetos institucionais de formação e desenvolvimento do docente universitário. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Paloma Oliveira Bezerra**, no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os docentes e discentes do IARTE atuantes nos Cursos de Teatro, Artes Visuais e Música, para serem participantes do estudo. Na sua participação você concederá entrevista gravada digitalmente e questionário misto (apenas para os docentes) ou questionário aberto (apenas para os discentes). Após a transcrição da entrevista, a mesma será totalmente desgravada. Em nenhum momento você será identificado. Ao citar o depoimento utilizaremos codinomes. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Podemos mencionar como possibilidade de riscos a identificação acidental ou o acesso acidental às respostas dos sujeitos da pesquisa por outras pessoas. Porém, para evitar a identificação dos utilizaremos codinomes. Os dados coletados, como as respostas dos participantes serão armazenadas eletronicamente em arquivos com senhas de acesso na qual apenas o pesquisador principal e o assistente da pesquisa terão acesso. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profº. Dr Narciso Larangeira Telles da Silva - Instituto de Artes – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1 V, sala 5, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100, fones: 34 3239-4117 ou Paloma Oliveira Bezerra - Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1G, sala 1G156, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura dos pesquisadores**

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

**Participante da pesquisa**

## **APÊNDICE D**

### **Itinerário para análise das entrevistas**

Aprendizado da docência universitária.

Saberes construídos e mobilizados no cotidiano universitário.

Formação e Processos de formativos.

Desenvolvimento da identidade profissional.