



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

DALMA PERSIA NELLY ALVES NUNES

**CAMINHOS DA PROFESSORALIDADE NO CURSO
DE DANÇA DA UFU: IMPASSES E DESAFIOS NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**UBERLÂNDIA
2016**

DALMA PERSIA NELLY ALVES NUNES

**CAMINHOS DA PROFESSORALIDADE NO CURSO
DE DANÇA DA UFU: IMPASSES E DESAFIOS NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-PPGED/UFU, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de pesquisa: Saberes e práticas educativas

Orientador: Narciso Larangeira Telles da Silva.

Uberlândia
2016

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

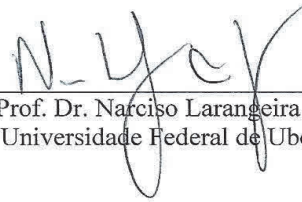
N972c
2016 Nunes, Dalma Persia Nelly Alves, 1987-
 Caminhos da professoralidade no Curso de Dança da UFU :
 impasses e desafios na construção da identidade profissional / Dalma
 Persia Nelly Alves Nunes. - 2016.
 122 f. : il.

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

 1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Formação -
 Teses. 3. Professores de dança - Formação - Teses. 4. - Teses. I.
 Narciso, Telles, 1970-. II. Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Participou por meio de vídeo conferência

Profa. Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A Deus, que em Cristo Jesus me concedeu vida e hoje é razão do meu viver...

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo amor incondicional e por ser sempre meu abrigo em todos os momentos.

A minha querida mãe, que desde o início me incentivou e ajudou. Por ser um exemplo de mãe cristã.

Ao meu amado esposo, que sempre me apoiou e orou por mim. Por me amar e acolher todos os dias, mesmo nos momentos difíceis.

A minha família e irmãs pela constante amizade e incentivo.

Aos queridos parceiros de grupo de estudo (GEPEDI) pela força e diálogos que me fizeram crescer.

À professora Geovana Melo pela delicadeza e firmeza ao mesmo tempo, pelo acolhimento e aprendizado, pelo exemplo de professora que é.

Ao meu orientador “muito *relax*”, que me ensinou a andar mais calmamente e possibilitou o encontro com o campo das artes e com o curso de Dança, por permitir a realização desta pesquisa.

À professora Valéria Figueiredo por aceitar o convite em participar da banca de defesa.

Aos professores de Dança da UFU, que se prontificaram a colaborar com a pesquisa.

À CAPES pelo fomento de bolsa durante o estudo.

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

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma, com carinho e incentivos.

RESUMO

Intenciono apresentar a docência no ensino superior no contexto do curso de Dança e os impasses e desafios na construção da identidade profissional do professor. Dessa maneira, tive como questionamento principal: como ocorre a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia? E ainda; como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional desses novos professores? Quais saberes são (re)elaborados e mobilizados pelos professores ao assumirem a docência universitária? Para responder a tais questionamentos, tenho como objetivos: analisar a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia; investigar como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional desses professores; e identificar quais saberes são (re)elaborados e mobilizados por eles ao assumirem a docência universitária. A pesquisa compreende uma análise qualitativa de dados, a partir de estudos já realizados sobre o tema, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, além da realização de questionário de identificação e entrevista reflexiva junto aos professores recém-concursados do curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia. A construção da professoralidade está relacionada às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e a maneira como este a percebe em constante movimento. Ao analisar esses aspectos identificamos a não existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Nesta medida, compreendo a importância de incentivos pessoais e institucionais à elaboração de estudos que deflagrem ou problematizem as questões próprias desta área, colaborando no sentido de ampliar o debate sobre a formação dos profissionais da educação superior e do curso de Dança em âmbito nacional.

Palavras-chave: docência universitária; socialização profissional; identidade profissional; saberes docentes.

Abstract

Teacher identity is a subject of study and discussion in the academic world which has become an object of attention of research addressing teaching and teacher formation. Life history, initial and continuing formation, the meaning of teaching to the teacher, and also pedagogical practice are all contributing factors to teachers' professional identity. The present study is a proposal developed in the research field of Educational Knowledge and Practice, and its main focus lies in university teaching. Higher education teaching in the context of a dance course, and the issues and challenges of constructing teachers' professional identity are presented. Thus, my main questions were: what is the teaching path followed by newly hired dance teachers in the Federal University of Uberlândia? How is teaching identity developed in these new teachers' professional socialization process? What kind of educational knowledge is (re)produced and mobilized by teachers when they join university teaching? In order to answer these questions, my objectives are: to analyze the teaching path of the newly hired dance teachers of the Federal University of Uberlândia; to investigate how their teaching identity is built within their professional socialization process; and identify the kinds of educational knowledge they (re)produce and mobilize as soon as they become university teachers. The present research comprises a qualitative data analysis from previous studies on the subject, having as starting point relevant bibliographic research, followed by an identification questionnaire and an interview conducted with the newly hired dance teachers. The construction of teaching identity is related to objective and subjective conditions involving a teaching job and how the teacher perceives this identity as constantly evolving. Hence I understand the importance of personal and institutional incentives to prepare studies which raise or problematize issues specific to this area, contributing to extend the debate over higher education professionals' formation, in particular that of dance course teachers on national scope.

Keywords: university teaching; professional socialization; professional identity; teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FACED – Faculdade de Educação

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdade de Educação

GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional Docente

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Criação dos cursos de graduação em dança no Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
RECORTANDO RETALHOS: TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	17
CAPÍTULO I	
COSTURANDO A HISTÓRIA: UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA.....	24
1.1. Docência e universidade: breve panorama histórico.....	25
1.2. Universidade e docência: impasses e desafios da contemporaneidade.....	36
1.3. Breve panorama da constituição do curso de Dança no Brasil: espaço de atuação profissional do professor.....	42
CAPÍTULO II	
TECENDO CONCEITOS: CAMINHOS DA PROFESSORALIDADE.....	50
2.1. Caminhos da professoralidade: um arcabouço de vivências.....	51
2.1.1. A socialização profissional.....	52
2.1.2. A identidade docente.....	55
2.1.3. Os saberes da docência.....	59
2.2. Entre as artes e a docência: o docente/artista/docente.....	64
CAPÍTULO III	
ATANDO OS RETALHOS: COM A VOZ OS PROFESSORES.....	68
3.1. Os entrelaces da professoralidade: “porque existe um caminho.”.....	69
3.1.1. Inserção inicial na carreira: “foi tudo diferente.”.....	74
3.1.2. Pausa para refletir: formação específica para docência.....	78
3.1.3. As identidades que se cruzam: “Eu me considero uma artista docente ou uma docente artista.”.....	82
3.1.4. Saberes e práticas docentes: “graduação e pós-graduação sozinhas não formam o professor.”.....	90
TEMPO.....	97
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	117
APÊNDICE A: Questionário de identificação.....	118
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista.....	122
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	123

Introdução

“Mas, com certeza para nós, que compreendemos o significado da vida, os números não têm tanta importância! Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada.

Gostaria de ter começado assim:

‘Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta um pouco maior que ele, e que precisava de um amigo...’

Para aqueles que compreendem a vida, isso pareceria, sem dúvida, muito mais verdadeiro. Não gosto que leiam meu livro superficialmente. Dá-me tanta tristeza narrar estas lembranças! Já faz seis anos que meu amigo se foi com seu carneiro. Se tento descrevê-lo aqui, é justamente porque não quero esquecê-lo. É triste esquecer um amigo. Nem todo mundo tem um amigo. E eu corro o risco de ficar como as pessoas grandes, que só se interessam por números. Foi por isso que comprei um estojo de aquarelas e alguns lápis. É difícil voltar a desenhar na minha idade, principalmente quando não se fez outra tentativa além de jiboias fechadas e abertas, aos seis anos! Experimentarei, é claro, fazer os desenhos mais fieis que puder. Mas não tenho muita certeza de conseguir. Um desenho parece passável; outro já é inteiramente diferente. Engano-me também no tamanho. Ora o príncipezinho está muito grande, ora pequeno demais. Hesito também quanto à cor de suas roupas. Vou arriscando, então, aqui e ali. Provavelmente esquecerei detalhes dos mais importantes. Peço que me perdoem. Meu amigo nunca dava explicações. Julgava-me talvez semelhante a ele. Mas, infelizmente, não sei ver carneiros através de caixas. Talvez eu seja um pouco como as pessoas grandes. Devo ter envelhecido.”

(SAINT-EXUPÉRY, 2009. p. 18)

Iniciei a graduação em pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2008 e, durante o curso, sempre suscitaram em mim inquietações referentes ao processo de formação de professores. Apesar da formação em pedagogia estar mais voltada para atividades destinadas ao atendimento na educação básica, inquietações sobre como os professores formadores “se formam” no âmbito da universidade sempre me permearam.

Foi quando surgiu a oportunidade de ingressar no programa de iniciação científica – PIBIC, no qual tive meu primeiro contato com a pesquisa. Nesse contexto, iniciei estudos como colaboradora de pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI), visando obter uma compreensão mais profunda acerca da docência universitária.

Atraiu-me o fato de a pesquisa central desse grupo ser permeada pela preocupação com a qualidade da formação dos docentes universitários nas diferentes áreas de saber, visto ser esta uma preocupação pessoal minha. Foi nessa dinâmica, envolvida como colaboradora e como estudante de iniciação científica, que me interessei por aprofundar os estudos a partir de uma pesquisa maior¹, dedicando-me mais à área das Ciências Humanas. Pude coletar dados, analisar e tecer publicações em revistas e eventos acerca dos resultados parciais dessa investigação mais ampla.

Foi uma experiência enriquecedora, tendo em vista que, logo que me formei na graduação, visava dar continuidade à pesquisa no mestrado. Enquanto estudava para a aprovação no curso de mestrado acadêmico, comecei a atuar como professora na educação básica, e as inquietações acerca do aprendizado da docência e identidade profissional ainda eram latentes. Foi quando decidi cursar pós-graduação *latu sensu* em Docência no Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia.

Ao término da pós-graduação, ingressei no mestrado acadêmico e percebi a oportunidade de levar adiante as apreensões e impressões que eu tinha obtido e que gostaria

¹ Trata-se do projeto de pesquisa A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente na Educação Superior, coordenado pela prof^a. Dr^a. Geovana Ferreira Melo, que é desenvolvido junto aos professores concursados em 2008 e 2009 pela Universidade Federal de Uberlândia. O estudo é continuidade das investigações iniciadas há mais de cinco anos, em torno das questões referentes à docência universitária. O estudo é desenvolvido pelo GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional Docente, registrado no CNPq e certificado pela UFU. O desenvolvimento da pesquisa envolve pesquisadores e auxiliares de pesquisa da Faculdade de Educação – FAGED/UFU.

de esclarecer sobre “ser” professor na universidade. Compreendi a necessidade de realizar a pesquisa com os docentes universitários recém-contratados, mas não seria possível investigar todos os docentes de todas as áreas, até porque já havia me dedicado, na iniciação científica, à área de ciências humanas.

Durante o mestrado, cursei, por indicação de meu orientador, a disciplina “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas: Arte, Corpo e Educação”, que lançou luzes acerca das relações entre as artes e a educação, possibilitando-me pensar sobre os possíveis diferentes enfoques e contribuições que as artes trazem para as práticas educativas contemporâneas. Consequentemente, dediquei-me a estudar os docentes do curso de dança da UFU, por ser um curso recente na instituição – implantado em 2011, e ao mesmo com professores novatos na carreira do magistério superior.

O presente estudo apresenta continuidade das investigações suscitadas desde a iniciação científica e participação no GEPEDI. Destarte, insere-se no amplo conjunto de pesquisas voltadas para os processos de construção da docência da educação superior, considerando o processo de socialização, identidade e saberes docentes construídos e movimentados na profissão.

Minha compreensão de pesquisa é a de que não é possível realizá-la com a voz de um único sujeito. Por esse motivo, no decorrer deste estudo mencionarei, também, a primeira pessoa do plural, considerando que há reflexões e impressões que não são apenas minhas, mas corroboradas por vários sujeitos (autores e professores participantes). Neste contexto, acredito que uma história não se constrói por sujeitos isolados, imunes às contingências históricas e sociais, mas é construída na troca, na experiência, nas interações e aprendizagens, em um sem fim de relações (CICILLINI, 2010).

A partir dos estudos desenvolvidos ao longo de minha trajetória formativa, constatei que, há mais de 20 anos, a questão da formação de professores, da estrutura do conhecimento pedagógico e da identidade profissional, tem sido frequente nos debates em todo o país nas várias organizações científicas e profissionais de educadores, como ANFOPE, ANPED, e FORUMDIR, dentre outros espaços. Nesse sentido, constituem como desafios à formação docente tanto a reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, quanto uma

investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimento e vivências, de modo que o sujeito – o professor – venha a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001).

Esses desafios parecem apontar para o sentido do processo de formar professores. Trata-se, portanto, de compreender os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na educação superior, a fim de abranger os principais desdobramentos norteadores da prática desses professores universitários, além de buscar entender melhor o processo de construção da identidade profissional e de inserção na carreira do magistério superior (NUNES e VILELA, 2012).

De acordo com Teixeira (2011), no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado, que envolvem uma carga horária expressiva. No entanto, para a atividade docente na educação superior, há maior preocupação com a competência científica. Na LDB² 9394/96, por exemplo, podemos observar tal afirmação:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

A prática de ensino, portanto, é mencionada apenas para formação docente na educação básica, não havendo menção quanto ao desenvolvimento dessas práticas na educação superior, e fazendo referência apenas aos programas de mestrado e doutorado como preparatório para o exercício do magistério superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 classificou, ainda, as universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Resolveu, também, que: um terço do corpo docente seja portador de titulação

² BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p.27833-841, 23 dez. 1996.

acadêmica nos níveis de Mestrado e Doutorado; um terço do corpo docente seja de tempo integral; aos seus colegiados de ensino e pesquisa cabe a decisão sobre a contratação e a dispensa de professores, assim como sobre os planos de carreira docente, devendo-se ponderar os recursos orçamentários disponíveis.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

(BRASIL, 1996).

É notório, na referida lei, que a universidade caracteriza-se mais pela produção intelectual como primeiro atributo de formação. Logo, a formação de professores que atuam em instituições universitárias inclui forte referência na pesquisa, com vista à produção intelectual institucionalizada. Daí a determinação da existência de, pelo menos, um terço de docentes com título de mestre ou doutor e igual percentual com dedicação de tempo integral.

Nessa medida, a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua na educação superior, por meio dos cursos de formação *strictu-sensu*, porém há pouca preocupação voltada para a formação específica para o magistério neste grau de ensino. Mesmo nos programas de pós-graduação, são restritos os espaços para a prática da docência e para a discussão, de forma mais sistemática, sobre aspectos característicos dessa prática.

Nos cursos de pós-graduação *strictu-sensu* há ainda, uma fragilidade de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Um exemplo é o Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, que atribui como obrigatórias no componente curricular dos cursos de mestrado e doutorado apenas disciplinas relacionadas à pesquisa.

Art. 3º São obrigatórias as seguintes disciplinas no Curso de Mestrado: epistemologia da educação e fundamentos de pesquisa em educação.

Art. 5º São obrigatórias as seguintes disciplinas no Curso de Doutorado: teorias da educação e pesquisa em educação. (UFU. RESOLUÇÃO Nº 08/2011).

Assim, as disciplinas obrigatórias estão vinculadas apenas à pesquisa, com vistas à produção do conhecimento com ênfase na formação científica. Questões relacionadas à formação e à prática docente são discutidas apenas nas disciplinas eletivas, cabendo ao pós-graduando decidir estudar ou não estudar as abordagens relacionadas ao ensino.

Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação (NUNES e VILELA, 2012).

O professor em cuja formação haja lacunas de questões relacionadas ao campo do ensino frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Em algumas situações, por exemplo, professores relataram dificuldades para reconhecerem-se como docentes. Uma docente relatou: “Eu falo que sou uma artista que estou dando aula”. Diante de tais afirmações, fica demonstrada a dificuldade enfrentada pelos professores, principalmente em relação à identidade profissional.

Pimenta (2006) considera que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Logo, trata-se de uma atividade que possui uma dimensão teórico-prática. O professor ao ingressar na carreira passa por um processo de preparação para assumir afazeres práticos relativos à docência, visto ser esta uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. Nesse contexto, cabe refletir a respeito do sentido formativo da instituição como responsável por assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma formação teórico-prática consistente, na perspectiva de contemplar não somente a dimensão científica, mas as dimensões cultural, humana, política, ética e estética. Cunha (2008) considera que:

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita. (CUNHA, 2008, p.08).

Assim, compreendo que a inserção de professores iniciantes no ensino superior pode constituir-se em um espaço que promova o desenvolvimento de estratégias de iniciação à docência no ensino superior, território de múltiplas possibilidades. Esse espaço é entendido como sendo sempre potencial, abrigando a possibilidade da existência de programas de formação, sem, contudo, garantir sua efetivação. O fato de [a universidade] ser espaço de formação não significa que necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça. “O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (CUNHA, 2008, p. 07).

Portanto, a atividade docente não é apresentada como algo simplório. Ao contrário, ela compreende um fazer complexo que exige uma construção para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – um fazer imprescindível, mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.

A partir do exposto, destaco como problemática principal a seguinte questão: como ocorre a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia? E outras questões que se vinculam a essa: como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional dos professores que atuam no curso de dança da UFU? Quais os saberes são (re)elaborados e mobilizados pelos professores ao assumirem a docência universitária?

Para responder a tais questionamentos, tenho como objetivos: analisar a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia, investigar como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional dos professores que atuam no curso de Dança, e identificar quais

saberes são (re)elaborados e mobilizados pelos professores ao assumirem a docência universitária.

Nesta dinâmica, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: “Recortando retalhos: trajetória teórico-metodológica”, em que apresento as trajetórias percorridas para realização da pesquisa no que se refere às escolhas metodológicas, abordando os instrumentos de pesquisa, análise dos dados e o perfil dos docentes participantes. No capítulo 1, intitulado “Costurando a história”, elaboro um breve panorama histórico da educação superior no Brasil, destacando o contexto de organização da universidade e o contexto da docência em períodos marcantes da história. Em seguida, procuro voltar o olhar para a universidade na contemporaneidade e para as demandas recaídas sobre os professores que atuam na educação superior. Finalmente ainda nesse capítulo, faço uma breve exposição da constituição do curso de Dança no país como construção de um novo campo de saber. No capítulo 2, “Tecendo conceitos e os caminhos da professoralidade”, intenciono discutir a trajetória formativa do docente considerando sua processualidade, e ainda relacionar essa trajetória com os aspectos da socialização profissional, da identidade e dos saberes docentes. Logo depois trago luzes teóricas relacionando as artes e a docência, e o “docente/artista/docente”. Desse modo, nesse capítulo realizo uma breve contextualização teórica de pesquisas que abordam os aspectos citados acima. No terceiro capítulo, apresento a análise dos dados, a partir das falas dos docentes do curso de Dança da UFU que participaram da pesquisa, frente aos objetivos delineados nesta investigação. Por fim, em “Tempo”, apresento considerações que proporcionam uma reflexão acerca da docência universitária e dos caminhos que a conduzem.

RECORTANDO RETALHOS: trajetória teórico-metodológica

Um dia, quando Felipe chegou à casa da vovó, encontrou uma porção de pedaços de tecidos espalhados pelo chão, perto da máquina de costura onde ela estava trabalhando.

– O que é isso, vovó?

– São retalhos, Felipe. Fui juntando os pedaços de pano das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma colcha de retalhos. Vou começar a emendá-los hoje mesmo.

(SILVA, 2010. A colcha de retalhos).

Para o desenvolvimento da pesquisa, propus partir da análise de referenciais teóricos que possibilitassem responder aos questionamentos aqui propostos. A intenção foi delinear um caminho investigativo considerando a abordagem metodológica de natureza qualitativa.

A preocupação foi retratar, *a priori*, a perspectiva teórica no que diz respeito a uma necessidade de análise crítica que, teoricamente, ofereça subsídios para compreender tanto o processo de socialização profissional dos professores que atuam no ensino superior na área de artes no curso de Dança, quanto o desenvolvimento da identidade desses professores e os saberes mobilizados e construídos na prática destes. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006), “a realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes a afins em relação ao que se deseja conhecer” (MOROZ e GIANFALDONI, 2006, p. 29). À vista disso, foram realizadas leituras que auxiliaram a fundamentação teórica do tema, bem como um levantamento bibliográfico para conhecer livros, periódicos, revistas, documentários, dissertações de mestrados e teses de doutorados sobre a formação de professores/as, focalizando inicialmente a formação da identidade profissional.

Nos marcos dessa investigação, optei, para tecer o referencial teórico, dentre inúmeros autores, por trazer as ideias e concepções de: CARROLO (1997); PIMENTA (2002); NÓVOA (1992); TARDIF (2002); TARDIF e RAYMOND (2000); VEIGA (1998); HUBERMAN (1992) e NUNES, MALUSÁ, MELO (2015) – que tratam de reflexões sobre identidade profissional, saberes docentes e socialização –, e recorri a referenciais como STRAZZACAPPA e MORANDI (2006); MARQUES (2001) e BASBAUM (2004), que discorrem sobre a área de artes e a docência.

Considerando que a consulta à literatura permite familiaridade em relação aos temas nela tratados, no sentido de consolidar o quadro de referências para o trabalho que se pretende realizar, foram realizados estudos aprofundados e registros a fim de uma maior aproximação com a temática. De acordo com Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias

teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica pode se constituir em um procedimento valioso de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo:

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Ponderando o que foi exposto, tem-se que a pesquisa qualitativa amplia as possibilidades de interpretação e compreensão da temática em foco e disponibiliza meios para apreender a complexidade humana, principalmente no que diz respeito ao processo de construção da identidade profissional. Por conseguinte, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares: preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes – um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considero que a abordagem qualitativa é a mais adequada para este trabalho, na medida em que esta abordagem aponta para a necessidade do pesquisador investigar o objeto de estudo, interessando-se mais pelo processo do que pelo resultado. Conforme

apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras. Chizzotti (2006) também esclarece que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

A proposta inicial para o desenvolvimento deste trabalho foi realizar a pesquisa considerando o tempo de profissão. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do curso de Dança da UFU recém-contratados da instituição, isto é, que não tiveram experiência docente ou com experiência docente de até três anos.

A amostra constituiu-se com base nos critérios apresentados por Huberman (2000, p. 47), que apresentam as diferentes fases da carreira docente, tais como:

- 1 a 3 anos – entrada na carreira; (socialização);
- 4 a 6 anos – fase de estabilização;
- 7 a 25 anos – fase da diversificação;
- 25 a 35 anos – fase da serenidade;
- 35 a 40 anos – o desinvestimento;

Foram aplicados questionários de identificação, relacionados com a formação e a atuação do docente frente ao contexto oferecido pela instituição. Esse questionário de identificação teve como objetivo o levantamento de dados referentes à identificação, à formação acadêmica e à experiência profissional dos docentes que atuam no curso de Dança.

Segundo Cervo e Bervian (2007), o questionário refere-se a um instrumento para obter respostas às questões por um método que o próprio informante consiga preencher. Deve ter caráter impessoal para assegurar uniformidade na avaliação da situação pesquisada. As indagações podem ser feitas por meio de perguntas fechadas que serão padronizadas, objetivas, de fácil explicação, codificação e análise; ou por meio de perguntas mistas, onde se abrem as perguntas para obtenção de esclarecimentos às respostas.

Embora o caminho investigativo desta pesquisa levasse à adoção do modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa, os dados quantitativos revelam-se significativos. No entendimento de Minayo (1997), a pesquisa qualitativa dispõe-se a incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, tomadas como construções humanas significativas. Consequentemente, os dados quantitativos são empregados no sentido de melhor ilustrar os aspectos qualitativos dos fatos investigados.

No questionário, identifiquei o sexo, a idade, a experiência no magistério superior e a unidade acadêmica de atuação. A partir desses dados foi possível definir a amostragem de professores que participaram da entrevista reflexiva. A proposta foi realizar a entrevista com todos os professores recém-contratados que atenderam aos critérios e aceitaram aderir à pesquisa. Busco, com isso, apreender as expectativas dos docentes recém-contratados em relação a sua profissão e ao seu novo emprego, assim como compreender a avaliação que eles fazem de sua formação inicial e dos cursos de pós-graduação com relação à professoralidade e o desenvolvimento da identidade profissional.

Considerarei a entrevista reflexiva, uma vez que, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também oferece espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a pesquisa. Segundo Triviños (1987), a entrevista é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe a resposta do informante. Dessa maneira, este começa a participar na elaboração da pesquisa.

A entrevista reflexiva é um recurso apropriado à nossa investigação de natureza qualitativa, na medida em que esse procedimento metodológico constitui-se em importante meio para além de simples perguntas e respostas. Nesse sentido, Szymanski (2002), evidencia que:

Esse processo interativo e complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final. (SZYMANSKI, 2002, p.14).

Sendo assim, as entrevistas reflexivas realizadas no decorrer da pesquisa não se limitaram a momentos para simples perguntas e respostas. Trata-se de momentos importantes que proporcionaram aos pesquisadores e sujeitos colaboradores a oportunidade de atribuir sentido a diferentes questões concernentes ao estudo.

Em todas essas etapas, as entrevistas foram construídas mediante roteiros que buscavam atender aos objetivos determinados para as informações, segundo a linha temática das práticas e saberes, sem rigidez. As questões basearam-se em aspectos como: trajetória de vida e de formação acadêmica anteriores à atuação profissional, processo de formação profissional, modelos de professores, práticas profissionais e políticas, vivências e lembranças; tendo como foco o questionamento central sobre como ocorre a construção da docência dos professores em processo de socialização.

A identificação dos sujeitos da pesquisa foi feita em conformidade com a ordem em que foram realizadas as entrevistas, da seguinte maneira:

Entrevistado 1: Docente 1

Entrevistado 2: Docente 2

Entrevistado 3: Docente 3

Entrevistado 4: Docente 4

As entrevistas foram gravadas por meio de gravador digital e transcritas integralmente, mantendo os depoimentos fieis. Após a transcrição realizei a textualização a fim de retirar os vícios de linguagem, tendo a precaução de não alterar a essência da fala dos docentes. É importante salientar que ouvir os professores foi imprescindível para a pesquisa, uma vez que nessa etapa eles compartilharam comigo suas experiências, falaram de suas dificuldades e até mesmo fizeram desabafos.

Após a coleta, procedi à análise dos dados à luz do estudo e da reflexão teórica referente ao tema em questão, o que envolveu a organização de respostas e o destaque dos aspectos mais recorrentes nas falas dos sujeitos. Em seguida, as respostas foram categorizadas com base no problema e nos objetivos da pesquisa, bem como na revisão teórica sobre o tema, feita no decorrer do estudo.

De acordo com Ludke e André (1986), a etapa de análise dos dados implica, após o encerramento da construção dos dados, em uma organização geral de tudo que se realizou durante a pesquisa. Realizei a análise dos dados apoiando-me na teoria de Bardin (2011), segundo a qual o termo análise de conteúdo refere-se a um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se implicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, prefácio). Seu objetivo é o de obter indicadores que permitam interpretar os conhecimentos relativos à produção das análises.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 2011, prefácio).

Defini, assim, as seguintes categorias de análise: socialização profissional, identidade e saberes docentes. Essas categorias compõem a apresentação do desenvolvimento e dos resultados desta investigação, e serão tratadas mais detalhadamente no decorrer da dissertação.

CAPÍTULO I

Costurando a história: Universidade e docência.

As práticas do docente universitário se veem afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que [...] estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja “formação” pedagógica se sustenta na alienação não só na “missão” das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas.

(MASETTO, 1998, p.48).

1.1. Docência e universidade: breve panorama histórico

Pensar na formação docente nos reporta a pensar na trajetória histórica acadêmica; pensar em como se dá a formação teórico-prática, situando o professor em suas ações didático-metodológicas, bem como em seu processo de socialização. Conhecer a sua trajetória, nesse sentido, pode lançar luzes sobre as conformações que estão em curso; aquilo que elas acenam. Para tanto, apresentarei, sinteticamente, alguns aspectos importantes a respeito da docência em diferentes períodos históricos, por considerar essencial o contexto em que se constitui a profissão de professor no Brasil.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas em 1550 na Bahia, então sede do governo geral. Ao todo, os jesuítas criaram 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica (CUNHA, 2000).

O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, 2000).

À medida que os cursos se estendiam, o professor foi tornando-se requisitado entre profissionais reconhecidos, bem sucedidos em suas áreas profissionais, sobretudo os advindos da elite e dos próprios cursos onde ambicionavam praticar a docência. Machado (1999) afirma que a constituição inicial da docência para o ensino superior assentou-se no princípio religioso e moral de base jesuítica. Após a expulsão dos jesuítas (1759), a docência construída nessa organização foi obstruída; todavia, permaneceu arraigada a concepção do que era ser professor, por ela cultivada.

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do Estado nacional gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França.

De acordo com Cunha (2000), diante da invasão estrangeira, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas.

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois (CUNHA, 2000).

Essas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios, ensinava seus alunos em locais improvisados. Foram as escolas, as academias e as faculdades, surgidas mais tarde, a partir das cátedras isoladas, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprios.

Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.

Assim, em 1813, as cátedras independentes de Anatomia e de Cirurgia foram reunidas a outras, recém-criadas, e deram origem às academias de Medicina, no Rio de

Janeiro e na Bahia, que hoje fazem parte das universidades federais existentes nesses estados.

Nesse ano, a Escola Central passou para a administração do ministro do império, com o nome de Escola Politécnica, destinada ao ensino de Engenharia "civil", a qual, hoje, faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um ano depois, foi criada a Escola de Minas, em Ouro Preto, capital da Província de Minas Gerais. Sua origem remonta a uma lei aprovada em 1832 pela assembléia legislativa da província, criando um curso de Estudos Mineralógicos sem que tivesse resultado em efeitos práticos. Hoje, a Escola de Minas (e Metalurgia) integra a Universidade Federal de Ouro Preto. Os cursos jurídicos, criados em São Paulo e em Olinda (depois transferido para Recife, na mesma província), vieram a integrar as Universidades de São Paulo (Estadual) e Federal de Pernambuco. (CUNHA, 2000)

A vinda da família real portuguesa – marco histórico de 1808 – foi, assim, elemento desencadeador para formalização da educação superior. Instituiu-se o título de professor do ensino superior, ao mesmo tempo em que foram instituídas as determinações para o desempenho da sua função. Desde então, já se notava uma forma de *liberdade vigiada*, uma vez que o lente catedrático³ exercia um poder que era inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas do Estado. Morosini (1990) destaca que, até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa; após, a seleção dos lentes, dos diretores e, até mesmo, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.

O ensino superior desenvolvia-se pela multiplicação dessas faculdades isoladas – Medicina, Engenharia, Direito. Com o tempo, outras faculdades surgiram nesse quadro, permanecendo isoladas ou sendo incorporadas às universidades tardiamente.

A admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados "exames de estudos preparatórios" (ou, simplesmente, "exames preparatórios"), prestados no estabelecimento de ensino procurado por cada candidato.

³ A denominação *lente catedrático* foi dada em 1827 (Carta da Lei de 11/08/1827), qualificando o professor como o responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Mais tarde, seria designado por *lente catedrático* e por *catedrático* (MOROSINI, 1990).

Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império. (CUNHA, 2000)

Durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente.

Em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889. Durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material. Também dependia do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores.

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultante, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura por ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo "ensino livre", e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Houve então uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Só no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (CUNHA, 2000).

Mas à medida que o ensino superior transformava-se pela facilitação do acesso, mediante a multiplicação de escolas e a modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo. Elas vieram a determinar outra reforma de ensino em 1911 – a Reforma Rivadávia Corrêa.

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o decreto 11.530, reorganizando o ensino secundário e superior de todo o país, com o objetivo de corrigir as distorções do decreto de

quatro anos antes. Trata-se da Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior.

As mudanças foram profundas, embora mantivessem dois pontos fundamentais da Reforma Rivadavia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II (e dos que lhe eram equiparados) de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de *exames vestibulares*, para a seleção dos candidatos ao ensino superior. (CUNHA, 2000, p.160).

O decreto nº 11.530 ainda dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), reunindo as duas faculdades federais de que dispõe o decreto 11.530 (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Estava criada a primeira instituição de ensino superior no Brasil com *status* duradouro de universidade, modelo para a quase totalidade das que se seguiram.

A expansão de ideias modernizadoras foi antecedida por medidas que contribuíram para produzir mudanças na constituição da docência, podendo-se citar: a) o credenciamento passou a ser efetivado através de aprovação em concurso público, consistindo num conjunto de provas a que o candidato se submetia (Alvará de 28/07/1759); b) o exercício da docência por profissionais portadores de graus acadêmicos (em 1843); c) e o estabelecimento de regalias e de deveres aos professores nomeados, então promovidos à condição de funcionários públicos, conforme a Reforma de 1915.

As gradativas alterações que levaram o professor da educação superior à condição de funcionário público criaram uma situação de valorização da “[...] carreira profissional, dotada de hierarquia, cujos níveis escalonam-se em função do credenciamento, decorrente de títulos na academia e de aprovação em concursos públicos, o tempo de exercício no magistério e a produção considerada científica e literária” (MACHADO, 1999, p. 88).

As análises críticas ao ensino alienado e sem interesse causaram a necessidade de alterar o exemplo superior herdado da colônia, o que ocorreu, de fato, na década de 1930, no contexto do processo de industrialização do país, que proporcionou a criação de um projeto educacional moderno. A promulgação do Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação. O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não-universitárias.

Dentre as mudanças, constava como requisito para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (atendendo aos reclamos da falta de uma instituição destinada à formação didático-pedagógica dos professores), além da instituição de novas modalidades de cursos (Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão). O Estatuto ainda definia que os institutos universitários, além da transmissão do ensino já existente, poderiam organizar a realização de “pesquisas originais”, aproveitando “aptidões e inclinações” de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo.

A administração central de cada universidade seria composta do conselho universitário e do reitor. O conselho universitário, órgão consultivo e deliberativo, congregaria os diretores de faculdade, dois representantes de cada congregação, um representante eleito por todos os livre-docentes da universidade, um representante da associação de diplomados e o presidente do Diretório Central de Estudantes. O corpo docente seria constituído, em termos gerais, de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, de auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e de livre-docentes.

A carreira docente lutava para concretizar-se como função de interesse público, apesar de as mudanças se assentarem nos alicerces conservadores, uma vez que, por exemplo, a legislação de 1931 ainda mantinha a cátedra. No entanto, considerando a necessidade de modernizar o trabalho docente, medidas regulatórias sucederam-se, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o Estatuto do Magistério Superior (1965) e a Reforma Universitária (1968).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 deliberou que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário. Do mesmo modo, permitia aos estabelecimentos de ensino superior ministrar Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, além de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão ou outros, a seu juízo.

O Estatuto do Magistério Superior, em 1965, inaugurou a carreira na docência universitária. Constituíram-se como atividades do professor universitário, em todas as instituições de nível superior, tanto aquelas pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, quanto atividades de administração escolar e universitária – todas devendo constar nos planos de trabalho e programas da unidade onde estivessem lotados os docentes. O Estatuto ainda classificou os cargos do magistério superior em professor catedrático, professor adjunto e professor assistente (art. 6º), bem como definiu cargos para os pesquisadores (pesquisador-chefe, pesquisador-associado, pesquisador auxiliar) (art. 7º). Organizava-se, assim, o caminho para a:

Formação de professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade, o desenvolvimento da pesquisa científica; a formação de quadros intelectuais [...] para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional (CUNHA, 2000, p. 185).

A reforma do ensino empreendida em 1968 – nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam – propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou cujo vínculo era mais simbólico do que propriamente acadêmico. De acordo com Cunha (2000):

Essas mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores e estudantes. Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-leis determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial; o Ato Institucional nº 5/68 e o Decreto-lei 477/69 ameaçavam com a perda ou a limitação de emprego futuro os professores, e com a expulsão os estudantes que fossem acusados e culpabilizados, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas (CUNHA, 2000, p. 178).

Cunha (2000) ainda pondera que a Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins, permitindo o regime de créditos. Como destaques, definiu que a Universidade seria o modelo para a educação superior; promoveu a integração entre ensino e pesquisa na Universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência; reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente através de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente; e definiu que os cargos de magistério teriam as classes de professor-titular (e não catedrático), professor-adjunto e professor assistente.

No final da década de 1970, o movimento sindical de professores reorganizou-se, instituindo associações docentes em diversas universidades, especialmente nas públicas. Em 1981, o ANDES-SN foi organizado como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente emergiram de forma atenuada, abrangendo presunções sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

Em 23 de julho de 1987, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE, Decreto nº 94.664 de 1987), que considerou como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: as

relacionadas à pesquisa, ensino e extensão, que, indissociáveis, apontem para a aprendizagem, para a produção do conhecimento, a ampliação e transmissão do saber e da cultura; as inerentes ao exercício da direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. Esta norma foi considerada pelo ANDES uma importante conquista, tendo em vista a unificação das carreiras das IFES autárquicas, fundacionais e de toda a rede da educação federal, bem como o estabelecimento das carreiras do magistério superior, do magistério de 1º e 2º graus e do pessoal técnico-administrativo.

Em 1988, a Constituição (inciso V do artigo 206º) definiu que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios de valorização dos profissionais do ensino, sendo garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério na rede pública, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Definidas na Constituição de 1988 como instituições onde ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado, as universidades foram detalhadamente caracterizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. As universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber. Pelo menos um terço de seu corpo docente deverá ter estudos pós-graduados. A mesma proporção dos docentes deverá ser contratada em regime de tempo integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) classificou as Universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Resolveu que:

Um terço do corpo docente seja portador de titulação acadêmica nos níveis de Mestrado e Doutorado; um terço do corpo docente seja de tempo integral; aos seus colegiados de ensino e pesquisa cabe a decisão sobre contratação e dispensa de professores, além dos planos de carreira docente, devendo-se ponderar os recursos orçamentários disponíveis. (BRASIL, 1996).

Em relação à regulamentação do tempo integral, o Decreto nº 2.207 de 15/04/1997 (atualizado pelo Decreto nº 5.773 de 09/05/2006) dispôs que compreende a prestação de

quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Art. 5º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, demonstra rara preocupação em relação à questão da formação de docentes na educação superior. Ela trata essa problemática de forma sintetizada, sugerindo apenas o *locus* em que tal formação deve ocorrer. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (Art. 66.)

A exigência de 300 horas de Prática de Ensino foi estabelecida somente para a formação de professores da Educação Básica; exime, assim, os cursos de pós-graduação *strictu sensu* dessa tarefa.

A partir desse breve inventário da construção da profissão docente na educação superior, é pertinente considerarmos que é recente a concepção do trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade. Isso porque havia uma noção cristalizada de que ele era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão. Compreendia-se a docência como uma atividade superior, uma missão posta acima dos interesses materiais.

Provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na *vocação*, entendido como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia. (CUNHA, 2005, p. 99, grifo da autora).

Após a extinção do regime de cátedras, no fim da década de 60, a carreira docente foi reestruturada, nas universidades federais e em muitas estaduais, mediante a combinação do tempo de serviço e da pós-graduação. Com o previsível aumento do número de docentes com graus de mestre e doutor, novos critérios foram definidos e/ou recuperados do regime de cátedras.

No entanto, a crença de que a docência no ensino superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada ficou arraigada. Essa crença relaciona-se com o modelo jesuítico de universidade, que visava “a abordagem exata e

analítica dos temas a serem estruturados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 145). Tal modelo fundamentava-se em dois métodos: o escolástico – composto pelo *trivium* (que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética) e o *quadrivium* (que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música) – e o *modus parisiensis*.

Conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 145), o ensino jesuítico caracterizava-se por dois momentos. O primeiro consistia na leitura do texto, em sua interpretação pelo professor, na análise de palavras, no destaque de ideias e na comparação com outros autores. O segundo, por sua vez, consistia nas perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre. As referidas autoras consideram que, hoje, o modelo de ensino universitário abriga algumas diferenças do ensino jesuítico, todavia ainda vigora a preleção docente seguida da avaliação da capacidade de memorização de conceitos pelos alunos. Isso explica a vigência da crença de que a formação do professor universitário requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada.

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão irrefutável; entretanto, esta afirmação é questionável no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais estritamente vinculada às atividades docentes, dada a lógica que orienta a formação do docente universitário, que apresenta ênfase no conhecimento da área específica de formação (NUNES e VILELA, 2012).

1.2. Universidade e docência: impasses e desafios da contemporaneidade

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa, além de anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Não se percebe o

respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) afirmam que desde o início dos anos 90 há a emergência de novos discursos visando a formação e a profissionalização do ensino. Anteriormente a este período, como já discutido, a formação do professor estava voltada para a aquisição de conhecimentos disciplinares e científicos, externo aos professores. Na atualidade, apesar desta concepção ainda estar arraigada no ideário social, a atividade docente na educação superior exige uma nova direção, centrada na aprendizagem e na valorização de vários saberes que se encontram emaranhados na trajetória de vida do professor.

Diante do atual contexto que se insere, a universidade deve emergir com novas exigências e questionamentos em torno da formação dos docentes que atuam na educação superior. Tais exigências obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos formativos, e consequentemente a definição de um novo paradigma profissional.

De acordo com Larrosa (2002), há no imaginário social a concepção de uma educação pensada a partir da premissa de uma relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática.

Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (LARROSA, 2002, p. 20).

No entanto, de acordo com o autor, na contemporaneidade o campo pedagógico tem estado separado por técnicos e críticos, entre “aqueles que pensam” e “aqueles que

executam”, revelando a antigo dilema entre teoria e prática. Mas o que já sabemos é que deve haver uma articulação entre o par teoria/prática, entre a reflexão crítica e a reflexão prática. Nesta medida, propomos pensar a educação a partir do par experiência/sentido, em contraponto ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática; pois há uma carência de experiências que caracteriza nosso mundo contemporâneo, em que se passam tantas coisas, mas a experiência torna-se cada vez mais rara (LARROSA, 2002).

Larrosa (2002), abordando a palavra experiência, apreendida 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 carência de experiências. Identificamos esses mesmos elementos como característicos da contemporaneidade que, refletem na universidade e consequentemente no magistério superior. Para o autor, há um excesso de informação, há uma exigência nos dias atuais de constituir pessoas informantes e informadas:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Como consequência, passamos a vida opinando acerca de qualquer coisa sobre a qual pensamos estar informados; e o excesso de informação e opinião ao qual estamos submetidos – de sempre ter uma crítica/opinião a todo tipo de informação – impossibilita a reflexão e a pausa, anulando as possibilidades de que algo nos aconteça, a possibilidade da experiência (LARROSA, 2002).

E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial [...] Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como deus manda as perguntas dos professores que, cada vez

mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2002, p. 23).

Nesta perspectiva, uma sociedade que é constituída a partir da informação é uma sociedade na qual a experiência é desvalorizada, e os saberes intrínsecos ao sujeito vão sendo colocados à margem, em detrimento das informações externas a ele.

O ensino, especialmente na educação superior, tem contribuído para essa carência de experiência, subsistindo a partir do binômio informação e opinião, informando cada vez mais e exigindo posicionamentos. Além disso, passamos cada vez mais tempo buscando conhecimentos em cursos de formação de professores, mas cada vez temos menos tempo. O tempo, ou a falta de tempo, é outra característica da contemporaneidade.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo *contemporâneo*, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro. [...] 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 (LARROSA, 2002, p. 23, grifo meu).

Essa afirmativa de Larrosa (2002) nos conduz a repensar na educação, no âmbito da universidade, para a valorização da experiência, tendo em vista que na universidade há ênfase na produção científica como importante indicador de êxito na pós-graduação. Esse processo, que comumente é denominado de “produtivismo”, refere-se à adoção de parâmetros eminentemente quantitativos que privilegiam o quanto o pesquisador publica em detrimento da qualidade ou do benefício acadêmico ou social (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). Essa concepção produtivista tem contribuído para a escassez de tempo; os professores encontram dificuldade em administrá-lo, utilizando-o como uma mercadoria em virtude da pressão pela produção científica que é exercida, pois cada vez

mais é necessário publicar, não se pode pausar; é preciso, na contemporaneidade, formar-se constante e aceleradamente (LARROSA, 2002).

Coloca-se, assim, como desafio à universidade oportunizar momentos e espaços que valorizem não apenas as produções científicas, mas também processos globais de formação humana que superem a ideia estrita de ensino como sistematização de conhecimentos, uma vez que o professor não é mais um especialista que apenas “executa os procedimentos vindos de uma racionalidade técnica, e sim sujeito construtor da sua profissão, um sujeito ativo; o professor é um agente de transformação.” (RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 37).

Finalmente, outro aspecto da contemporaneidade que reflete na universidade é o excesso de trabalho.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. (LARROSA, 2002, p. 24).

Nessa mesma perspectiva, Chauí (2003) alerta para o fato de que a universidade vem perdendo sua característica de instituição indo na direção de transformar-se em uma organização, onde há o primado do produtivismo como qualquer outra organização mercantil. Os professores têm que trabalhar mais e cada vez melhor, envolvidos em diversas atividades como trabalhos burocráticos, comissões, projetos de extensão, eventos científicos, orientações, reuniões, financiamentos e, além de tudo, ainda necessitam encontrar tempo para se dedicarem à pesquisa. O conhecimento na universidade tem se transformado, dessa forma, em força produtiva, um meio de produção, com vistas a resultados imediatos.

Esse excesso de trabalho e o tempo cada vez mais escasso tendem a influenciar as ações dos docentes nas universidades. Os momentos de reflexões e troca de experiências com seus pares e a comunidade acadêmica tornam-se cada vez menos constantes no

processo de construção do conhecimento. Segundo Chauí (2003), as universidades deixam de ser instituições e se tornam organizações. O que parece, a princípio, uma mera alteração nominal oculta uma transformação profunda no sentido da universidade:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade externa e interna, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classe, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, para a organização é um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Tal afirmação conduz à necessidade de superar a lógica de produção e aceleração do tempo e proporcionar, por meio de ações coletivas, a reconstrução do conhecimento como aprendizagem formativa, que considere o homem em sua totalidade, operando transformações no sujeito. Isso porque somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p.26).

Talvez este seja o maior desafio da universidade na contemporaneidade – o de oportunizar uma formação que considere a vida humana em todas as suas dimensões, manifestando-se em uma proposição de educação omnilateral⁴, norteando-se por princípios como: a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco no processo de formação, porém sem renunciar uma consistente formação teórica; ampla formação cultural; ascensão da pesquisa como princípio formativo; vivência e análise das formas de gestão democrática; reafirmação do compromisso social e político da docência e

⁴ Omnilateralidade considera o homem em sua completude, em pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades; enquanto formação integral do ser humano, que envolve moral, ética, afetividade, criação intelectual e artística, saberes, identidade, entre outros tantos. [...] É a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

conhecimento das possibilidades de trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE e FORUMDIR, 2001, p. 4).

Consequentemente, não é possível pensar na formação de um professor sem mencionar sua história de vida, diferentes tempos-espacos de sua formação, os saberes construídos ao longo da sua trajetória profissional. Há de se pensar a educação, no magistério superior, como um campo de possibilidades humanas, tendo em vista que o exercício da profissão incide entre encontros e desencontros essencialmente humanos. Tais colocações permitem pensar a partir das transformações contemporâneas, que vem demandando uma reconfiguração nos mecanismos internos da universidade. Isso porque uma instituição é caracterizada pela inquietude em face do seu papel social, o que permite “refletir sobre si mesma e sobre suas expectativas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais” (ALMEIDA, 2012, p. 45).

Portanto, pensar a universidade na contemporaneidade é situá-la num contexto dinâmico, cercado de transformações; isso exige considerar o docente universitário enquanto uma figura essencial no processo de transformação pelo qual a universidade atravessa constantemente, considerando, sobretudo, a complexidade que demanda o fazer docente. Além disso, caberia repensar no papel da universidade no sentido de viabilizar esse “fazer”, estimulando e proporcionando condições para que os professores tenham uma sólida formação para o exercício do magistério.

1.3. Breve panorama da constituição do curso de Dança no Brasil: espaço de atuação profissional do professor.

Diferentemente da Dança, no contexto da educação básica, que é objeto de inúmeras investigações, há certa carência de produções acadêmicas que tenham a dança na educação superior no Brasil como objeto de estudo. Essa consideração tornou-se justificativa preponderante para desencadear a presente investigação.

Durante muitos anos, de acordo com Aquino (2003), o estudo da Dança no Brasil esteve abrigado pelas Escolas Municipais de Bailados dos teatros de grandes centros

urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro. Criadas entre as décadas de 1920 e 1940, a especificidade de ensino dessas escolas era a preparação profissional de bailarinos para os corpos de baile desses teatros. Nesta medida, a ênfase dava-se, quase que exclusivamente, no trabalho técnico do dançarino e, como não havia espaço para todos os profissionais nas companhias oficiais residentes, “optavam, em geral, por continuar suas atividades profissionais exercendo o magistério de dança” (AQUINO, 2003, p. 37-38). Não havia, até aquele momento, um ambiente para estruturação do conhecimento em Dança em um caminho que levasse a uma reflexão sobre demandas pertinentes à área, que pudesse ampliar as possibilidades para outras compreensões que ultrapassassem as exigências técnico-instrumentais próprias das academias e ateliês de dança.

Em meados 1930, surgiu no Brasil a dança clássica na Escola Municipal de Ballet, no Rio de Janeiro, sob a direção de Maria Olenewa e o trabalho da bailarina Chinita Ullmann que ensinava dança moderna em São Paulo. Nas décadas seguintes surgem as também pioneiras Maria Duschnes, São Paulo (1942); Yanka Rudzka, São Paulo (1952). Esta última foi convidada, no mesmo ano, para visitar a Bahia para dirigir cursos livres de dança oferecidos pelo Departamento Cultural da Universidade Federal da Bahia. Dessa forma, a dança entra nas universidades brasileiras que já contavam com cursos de Artes Plásticas, Música e Teatro.

A trajetória da Dança no ensino superior no Brasil tem seu início com a criação do primeiro curso de Dança em 1956 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1962 nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura em Dança.

A Escola de Dança da UFBA fez parte do projeto empreendedor do reitor Edgard Santos (1884-1962), frente a então denominada Universidade da Bahia. A criação das Escolas de Teatro e de Dança em 1956 ampliaria o espaço destinado às artes nesta instituição, num processo iniciado com a inauguração da Escola de Belas Artes em 1877 – agregada em 1946 à Universidade da Bahia – e a criação do curso de Música em 1954.

O contexto no qual a UFBA cria seu curso superior de Dança traz, em suas experiências iniciais, o vanguardismo da Dança Moderna caracterizado pelo rompimento com os valores estéticos próprios do balé clássico e do balé romântico (PINHEIRO, 1994).

O modelo inicial que direcionava o trabalho da recém-criada Escola de Dança da UFBA, apesar de trazer significativas contribuições para o estudo da Dança no contexto nacional e ser reconhecida como centro gerador de um movimento estético inusitado para a época, “não colaborou no sentido de esclarecer o diferencial do ensino superior em dança e apenas na última década começou a ser repensado” (GREINER, 2006, p. 31). Essa análise parece apontar para a necessidade da compreensão da universidade como espaço para produção e socialização do conhecimento.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, diferentes organizações da classe de Dança no Brasil, preocupadas com a situação da área naquele momento, estimularam o surgimento de espaços para interlocuções de formação que pudessem contribuir na identificação de possíveis lacunas que pareciam emergir no processo de atuação dos profissionais da dança. Sobre este aspecto, Katz (1983) destaca que houve a iniciativa de duas comissões atuantes na área da Dança, naquele período, no estado de São Paulo: o Sindicato dos Artistas e Técnicos em Diversões do Estado de São Paulo e a Secretaria de Estado da Cultura.

Esses dois órgãos viriam então “admitir o ensino da dança em crise e empreender uma reavaliação conjunta” (KATZ, 1983). Já havia uma motivação para a possível criação de um curso de Dança em nível superior para São Paulo, mas os artistas da época consideraram a necessidade prévia de formação qualificada para os profissionais da área, demonstrando a relevância das interlocuções de formação propostas naquele período.

Durante quase vinte e cinco anos, a UFBA foi a única instituição a formar profissionais da Dança em nível superior no Brasil. Em 1984, foi implantado o curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), sendo reconhecido pelo MEC em 1988, com opções para Bacharelado e Licenciatura.

No estado do Rio de Janeiro, em 1985, o Centro Universitário da Cidade (Faculdade da Cidade) criou seu curso de Licenciatura em Dança, sendo pioneiro na área em todo o estado. Da mesma forma que o curso da FAP, a UniverCidade obteve seu reconhecimento em 1988. Ainda em 1985, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) cria o curso com graus de Bacharelado e Licenciatura em Dança. O reconhecimento do curso de Dança da UNICAMP deu-se no ano de 1992. Não obstante, houve a iniciativa da Universidade

Metropolitana de Santos (UNIMES) que, em 1986, criou a Faculdade de Dança. Não há muitos elementos disponíveis sobre este curso; no entanto, sabe-se que hoje a UNIMES não mais oferece formação superior em Dança.

Essas quatro Instituições de Ensino Superior foram responsáveis por uma mudança significativa no cenário da Dança produzida no Brasil, não só na produção acadêmica como também na produção artística. Antes desse acontecimento, muitos profissionais da área buscavam suas formações superiores em cursos da área da Saúde, como Educação Física e Fisioterapia; ou ainda nas áreas das Ciências Humanas, como Pedagogia e Psicologia. Ademais, a formação em outras áreas de Artes (Música, Teatro e Artes Visuais) no Brasil ainda era uma realidade tão tímida quanto a própria formação em Dança.

Em 1991, a Faculdade Paulista de Artes (FPA) inaugura seu curso de Bacharelado e Licenciatura, sendo este reconhecido pelo MEC em 2002. Em 1994 (reconhecimento em 2006), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) abre seu curso de Dança com opção apenas pelo Bacharelado, funcionando no período noturno, junto à escola de Educação Física dessa instituição. Nesse mesmo ano, a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), no Rio Grande do Sul, apresenta seu curso de Licenciatura em Dança, obtendo seu reconhecimento em 2002.

A Universidade Anhembi Morumbi e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) abrem, respectivamente em 1997 e em 1999, seus cursos de Dança, tendo o reconhecimento do MEC em 2002. A Anhembi Morumbi com Bacharelado e Licenciatura; a PUC/SP apenas com Bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo, habilitação em Dança com opções também em Teatro e Performance.

Nos anos 2000 há a abertura do curso de Dança em duas instituições: na Faculdade Angel Vianna (FAV), no Rio de Janeiro, com opções para Bacharelado e Licenciatura – criada em 2001; na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), também com as duas opções de formação. A base de dados do INEP não proporciona dados referentes ao reconhecimento do curso de Dança da UEA, enquanto que, na FAV, o reconhecimento deu-se em 2001. Em 2002, cria-se o curso de Dança na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais, e também na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que passa a oferecer a opção para Licenciatura em Dança.

No início do ano de 2007, surge o curso de graduação em Dança em nível superior da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com opção de formação em Licenciatura, e da Universidade Federal do Sergipe (UFS), também com grau de Licenciatura. Nos cinco anos subsequentes, continua a expansão dos cursos de Dança no país, como demonstra a tabela a seguir:

ANO DE CRIAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	HABILITAÇÃO
2012	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Licenciatura e Bacharelado
2011	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Bacharelado
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Licenciatura
2010	Universidade de Sorocaba (UNISO)	Licenciatura
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Licenciatura e Bacharelado
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-DF (IBF)	Licenciatura
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Licenciatura
	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Licenciatura
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Licenciatura
2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Licenciatura
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Licenciatura
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Licenciatura
2008	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Licenciatura
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Licenciatura

Tabela 01: Criação dos cursos de graduação em Dança no Brasil.

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Esse aumento significativo da oferta de cursos de Dança no país está intimamente relacionado com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI é um programa do governo federal que tem como meta “criar de condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, nos níveis de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (MEC, 2007).

Na Universidade Federal de Uberlândia, a área de Artes foi instituída em 1971 – como resposta à lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística na educação formal do Brasil –, por meio da criação do curso de licenciatura em Educação Artística.

Inicialmente, o curso oferecia as habilitações em Música e em Teatro, até que, em 1994, a habilitação em Artes Cênicas foi incluída (PPC do Bacharelado em Dança – UFU, 2010).

O curso de Educação Artística: habilitação Artes Cênicas foi delineado com o passar dos anos. Sempre com ênfase em Teatro, passou a desenvolver pesquisa discente em 2000, transformando em obrigatórias as disciplinas Metodologia Científica 2 e Pesquisa em Artes Cênicas em obrigatórias. Com isso, iniciavam-se os estudantes na pesquisa acadêmica, ampliando a reflexão acerca do fazer artístico e aprofundando os estudos teóricos acerca das Artes Cênicas (PPC do Bacharelado em Dança – UFU, 2010).

Em 2005, houve uma reformulação nas licenciaturas das Artes da UFU por meio do desmembramento do curso de Educação Artística e da criação das licenciaturas específicas em Teatro, Música e Artes Visuais, assim finalizando a perspectiva do professor polivalente em Artes. Neste contexto foi criado o Bacharelado em Teatro, o que fortaleceu a área de Artes, que já contava com bacharelados em Música e em Artes Visuais. Aliado com a implementação da pesquisa, o bacharelado deu novo fôlego à área de Teatro no desenvolvimento de pesquisa e criação, permitindo à produção de conhecimento em Teatro estar intimamente vinculada com o fazer teatral (PPC do Bacharelado em Dança – UFU, 2010).

Em 2008, o Programa de Pós-graduação em Artes, modalidade mestrado, da UFU foi criado e iniciou suas atividades no ano seguinte, sendo que, em seu primeiro processo seletivo, sete – dos doze projetos inscritos para a linha de Práticas e Processos em Artes Cênicas – propunham pesquisa com Dança. Na busca por linguagens de fronteiras, nas quais se imbricam as especificidades das artes, as pesquisas em Teatro contemporâneo apontavam a aproximação com as Artes do Corpo. Por essa razão, surgia a proposta de criação do curso de Dança, motivada pelo desejo de aproximar Teatro e Dança, de ampliar as pesquisas no fazer artístico da cena contemporânea (PPC do Bacharelado em Dança – UFU, 2010).

O REUNI garantiu a materialização do curso de Dança na Universidade Federal de Uberlândia, mas isso se configurou de maneira a contemplar apenas o planejamento de expansão do curso de Teatro, visto que um dos objetivos da proposta era “fortalecer o curso

de Teatro a partir da expansão e qualificação do corpo docente.” (PPC do Curso de Bacharelado em Dança – UFU, 2010, p. 5).

Neste contexto, novos professores passaram a integrar o corpo docente do Curso de Teatro e, conseqüentemente, novas pesquisas foram incorporadas ao projeto de expansão. A opção pela criação, via projeto REUNI, de um Curso de Dança surge, principalmente, da compreensão da potencialidade interdisciplinar que a dança contempla e, ainda, da sensibilidade na leitura do contexto local e das demandas percebidas nesta área. (PPC de Bacharelado em Dança – UFU, 2010, p.5).

Iniciado na UFU em 2011, logo recente na instituição, o curso de Dança vem abrindo espaço para estudos encaminhados às novas possibilidades de investigação sobre a compreensão da Dança enquanto área do conhecimento dentro do campo das artes, e não somente como educação de corpos em movimento.

A criação do curso de Dança [...] pretende contribuir com a retomada de pesquisas significativas em dança e com as tendências contemporâneas que apontam para a valorização dos aspectos tácitos do conhecimento. Territórios e interterritorialidade, fronteiras e hibridismos fazem parte do referencial epistemológico, do campo de tensão política e do próprio fazer artístico do curso hora proposto. Nascido no bojo do Curso de Teatro e alimentado pelas necessidades das pesquisas teatrais atuais, o curso de Dança abre espaço para a pesquisa em Dança na Universidade Federal de Uberlândia. (PPC de Bacharelado em Dança – UFU, 2010, p.9).

Considerando a trajetória do curso de Dança na UFU, por se tratar de um curso novo, podemos dizer que o mesmo vem estruturando-se em meio a impasses e desafios, que vão desde sua estruturação curricular até a formação e atuação de seus profissionais e professores. Há, portanto, de se refletir em uma proposta curricular e pedagógica que permita a ampliação de estratégias formativas e práticas voltadas para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, respeitando a natureza intrínseca desse campo de conhecimento – a Dança.

Há certa carência de estudos acadêmicos que envolvam dança e educação. Nesta dinâmica, acredito que pesquisas que refletissem sobre questões relacionadas a estruturas pedagógicas (filosóficas, metodológicas, estruturais e epistemológicas) trariam contribuições para o conhecimento e fortalecimento na área da Dança, dos cursos já

existentes e daqueles que acabaram de nascer, dessa forma oferecendo subsídios para novas propostas de formação em Dança nas instituições de educação superior, em especial na Universidade Federal de Uberlândia.

CAPÍTULO II

Tecendo conceitos: caminhos da professoralidade.

É preciso 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. Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

(NÓVOA, 2000)

2.1. Caminhos da professoralidade: um arcabouço de vivências.

Considero que socialização, identidade e saberes são aspectos constituintes da professoralidade na educação superior. Portanto, em busca de uma melhor compreensão dos conceitos que balizam o processo de construção do “ser professor”, apresentarei uma discussão teórica referente aos caminhos da professoralidade que envolvem a socialização profissional, a construção da identidade, bem como os saberes construídos e mobilizados.

Primeiramente, o processo de construção da professoralidade compõe uma temática envolvendo a pessoa do professor e seu processo de formação, bem como aspectos de sua prática e de sua subjetividade. A professoralidade pode ser compreendida em uma dinâmica processual na qual o docente vai construindo o “ser professor” ao longo de sua trajetória de vida e formação profissional. Isso pode resultar em modos peculiares de agir e sentir-se enquanto docente. A reflexão acerca da construção da professoralidade perpassa, portanto, pelo professor como sujeito historicamente situado, mas que também é permeado de subjetividades.

É um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor. (ISAIA, 2006, p. 63).

Neste aspecto, o professor possui a dimensão pessoal, que se refere ao seu ciclo de vida; a profissional, que diz respeito aos vários caminhos decorridos pela profissão; e a dimensão institucional, que envolve os contextos em que atua ou atuou – neste caso a universidade (ISAIA, 2006). “Trata-se de uma produção particular, mas não solitária, que se constitui a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente” (BOLZAN e POWACZUK, 2009, p. 94). Da mesma maneira, Oliveira (2003) afirma que a professoralidade é um processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos nos quais o professor constrói e reconstrói simultaneamente sua prática educativa e sua própria identidade.

Nessa direção, a professoralidade relaciona-se aos movimentos do aprender a ser professor, perpassando pela socialização profissional. Diz respeito a um processo que implica tanto os conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, quanto a individualidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, o que perpassa, ainda, pela construção de sua identidade, obtida como elemento intrínseco ao processo de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Segundo Oliveira (2003, p. 383), “o aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados”. Por conseguinte, a professoralidade passa ainda pela dimensão dos saberes que os docentes movimentam e (re)elaboram durante o exercício profissional.

Percebemos que o “ser-professor” é uma construção alcançada no decorrer de um longo processo de formação pessoal e profissional. Logo, faz-se necessária uma compreensão sobre os caminhos formativos que o profissional trilhou até chegar à docência. Isso implica considerar a professoralidade alicerçada a partir dos processos da socialização profissional, identidade docente, bem como os saberes mobilizados pouco a pouco ao longo da carreira.

2.1.1. A socialização profissional

A socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação de e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional,

com todas as implicações desse processo (TEIXEIRA et al., 2011).

O estudo da socialização profissional do professor constituiu-se numa demanda decorrente das conclusões, ainda que expostas sucintamente, da pesquisa sobre saberes docentes e identidade profissional, mencionada acima. Compreendemos que os docentes recém-concursados

Representam a possibilidade de mudança, por meio de novas expectativas, a aspiração de ingresso no serviço público em contraposição à realidade profissional, às dificuldades inerentes à constituição do ser professor (adaptação, saberes construídos, ajuda ou não do curso, confronto com rotina profissional, especificamente do trabalho docente) (TEIXEIRA et al., 2011, p. 10).

Lüdke (1996), ao abordar a inserção de professores iniciantes, indica que a formação de profissionais focalizava, inicialmente, apenas uma perspectiva da socialização, ou seja, "a influência da Universidade e de sua determinante função na aprendizagem de papéis sociais". Posteriormente, há um avanço à medida que se procura compreender "o processo de socialização a partir da experiência do profissional em seu lugar de trabalho" (LÜDKE, 1996).

A socialização na profissão se dá em diferentes espaços – o da instituição, das salas de aula, dos departamentos, e cada um desses espaços exercem influência mais ou menos decisiva na socialização do profissional, comportando sentimentos, valores, normas. (FERENC, 2007, p. 10).

A partir do exposto, para compreender a socialização profissional é necessário levar em consideração a história de vida do professor, bem como as influências que os espaços incluem nesse processo. A socialização implica, portanto, um processo também coletivo, em que o indivíduo vai incorporando valores do grupo profissional ao qual passa a pertencer. Pode ser compreendida como um processo de formação do indivíduo que “se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Huberman (1992) considera que os professores, em seus primeiros anos de exercício profissional, organizam sua prática, em geral, por meio de estratégias de sobrevivência e descoberta. Sobrevivência, na medida em que nesse período o professor iniciante, durante a

atividade profissional, confronta-se com a distância entre os ideais e as realidades, o que comumente é denominado “choque com o real” – um período caracterizado pelo tateamento pela insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, à experimentação e à exaltação pela responsabilidade assumida, pela participação de um corpo profissional.

Tardif e Raymond (2000, p. 226), do mesmo modo, ponderam que o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, mencionado anteriormente, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (NUNES; MALUSÁ; MELO, 2015).

Ainda de acordo com Tardif e Raymond (2000), há duas fases durante os primeiros anos de carreira, sendo a primeira:

Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227).

A segunda fase caracteriza-se por uma maior confiança do professor em si próprio e é denominada “fase de estabilização e de consolidação, em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228). Entretanto, é preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira; mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (NUNES; MALUSÁ; MELO, 2015).

Lüdke (1996), apoiando-se em Dubar, enfatiza que o processo de construção da identidade profissional resulta da superação de uma suposta bipolaridade entre forças

individuais e coletivas, estando relacionada à socialização profissional. Para Dubar (apud Lüdke, 1996, p. 9), “a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais”. Podemos dizer que a experiência proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim, a sua integração no ambiente profissional.

2.1.2. Identidade docente.

O professor é, antes de tudo, uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico, “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2002, p. 59).

É na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade docente, visto que a formação apresenta-se como “componente central na construção da identidade profissional do professor” (FARIAS, 2008, p. 67). Esse espaço de aprendizagem da docência tem como objetivo o desenvolvimento de um arcabouço, tanto ideológico como pedagógico, que embasa a construção da identidade profissional.

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a Universidade, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções. Nesse aspecto, a identidade é construída gradativamente por cada professor ou cada “aprendiz” de professor e é com esse aprendizado que temos que nos preocupar. Ao tentarmos entender essa construção da identidade do professor, necessitamos perceber a indissolúvel junção entre o professor como pessoa e o professor como profissional.

O termo identidade tem origem latina (*iden*) e significa igualdade e continuidade.

(DICCIONARIO MICHAELIS). Dessa forma, pode-se compreendê-lo como sendo um processo de produção do sujeito, que permite a este apresentar-se ao mundo e reconhecer-se enquanto indivíduo. Na concepção de indivíduo, para Berger e Luckmann (1985), a identidade se configura como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada através dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a identidade “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 230).

Sendo assim, este processo se dá desde cedo quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativos, construindo sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade é mantida, modificada e remodelada em uma lógica entre o “eu e os outros”. A partir dessa lógica, pode-se apreender que a identidade individual não é mais algo estático; ao contrário, é um processo em constante mudança, favorecendo relações entre a experiência individual e a vida social. Caracteriza-se como um processo de mudança e alteridade, no qual os papéis sociais assumidos são tecidos de acordo com os contextos sociais e podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação; não são, porém, uma característica estática ou acabada. Percebe-se, pois, que a identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo.

Entendemos que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais em uma perspectiva de interações. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando, assim, um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo (VIANNA, 1999).

Por outro lado, a construção da identidade coletiva ou social também obedece às trajetórias individuais, no sentido de que existe uma correspondência entre o individual e o coletivo, sendo a identidade social construída através da história dos indivíduos. Essa identidade emerge da interação dos sujeitos que constroem e negociam continuamente as relações entre a história de vida, a história profissional, os espaços formativos e o convívio com seus pares (familiares, companheiros de profissão, alunos).

Dentre as múltiplas dimensões da identidade individual e coletiva, a dimensão profissional adquiriu uma importância vital, na medida em que a profissão é característica estruturante da identidade social do indivíduo. Carrolo (1997), ao referir-se à construção da identidade profissional, enfatiza que esta se dimensiona como um processo que se realiza em toda a existência do homem, na interação com o mundo e com o outro. Os indivíduos agem e interagem de formas particulares em relação ao processo de socialização; e este tem resultados também específicos na história de vida de cada um.

Nesta ótica, a construção da identidade caracteriza-se como um processo complexo, que envolve o pessoal, o profissional, a interação com as situações da profissão e a concepção do indivíduo enquanto sujeito do conhecimento, capaz de construir saberes e destrezas profissionais que o levam a identificar-se.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

A partir dessas considerações, pode-se dizer que o trabalho está no centro do processo de construção e reconstrução das formas identitárias profissionais, uma vez que é por meio do trabalho que os indivíduos adquirem, nas sociedades laborais, reconhecimento financeiro e pessoal de sua atividade exercida. Além disso, o professor deve refletir sobre a sua prática, vendo-a como um processo de formação constante; necessita exercer suas funções num nível de ressignificação e inovação; assim, requer condições de trabalho e formação para o enfrentamento e a minimização dos desafios que surgem no espaço de trabalho – a Universidade.

Pimenta (2002) admite que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos,

como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Algumas adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade, como é o caso da profissão docente. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades que são postas no momento, que se buscam os referenciais para modificá-la.

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Pode-se dizer que a identidade docente é compreendida como um processo contínuo que procede do conjunto de referências do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua profissão, baseando-se na própria história de vida, concepções e valores pessoais (PIMENTA, 1999).

Nesse contexto, a identidade do professor pode ser entendida como singular e, ao mesmo tempo, diversa, no sentido de que é composta pela identidade pessoal e profissional. Nesta perspectiva, é definida no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo construída nas relações coletivas que se estabelecem com os pares (alunos, com as famílias, com a instituição educativa, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção). Nesse processo, ao longo de sua carreira pessoal e profissional, o professor vai construindo saberes e enriquecendo o referencial teórico que fundamenta suas ações.

A questão da identidade profissional revela desafios, cabendo ressaltar o caráter dinâmico e plural que envolve a reflexão sobre a construção da identidade profissional. Tal discussão é feita de uma ampla variedade de conceitos, o que possibilita a constituição da identidade a partir de diferentes autores e contextos.

2.1.3. Os saberes da docência

Ao considerarmos a formação e profissão docente, torna-se importante a compreensão da prática pedagógica do professor, e, ainda, de que este é mobilizador de saberes profissionais. O docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. É nesta dinâmica que apresentaremos a discussão teórica referente aos saberes que são construídos com a ação docente e que norteiam suas práticas.

A discussão sobre a prática pedagógica do professor como mobilizador de saberes profissionais emerge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Dentre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência, está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 1999).

Em referência à formação de professores, destacamos a importância de se considerar a perspectiva da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que buscavam separar formação e prática cotidiana.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p. 28).

Inicia-se, neste sentido, o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, objetivam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica e que envolva o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente.

Segundo Nóvoa (1995), a abordagem que enfoca o desenvolvimento profissional do professor e os saberes por ele mobilizados, a partir da análise de trajetórias e histórias de

vida, veio em oposição aos estudos remotos que acabavam por restringir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Gerou-se uma tensão no que se refere à identidade dos professores em decorrência de uma dicotomia entre o eu profissional e o eu pessoal. Nesta dinâmica, redimensionam-se os olhares tendo como foco central o professor em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal está intimamente ligado ao profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Passou-se a estudar a construção do trabalho docente levando-se em consideração os aspectos individual e profissional da história do professor, assim como outros fatores. Percebe-se, dessa forma, que os estudos passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era considerado. É na perspectiva de compreender a profissão docente a partir de sua valorização, que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Ao analisar o desenvolvimento profissional dos professores a partir da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica a emergência da questão dos saberes como um dos aspectos apreciados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte do pressuposto de que essa identidade é construída a partir da

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Resgata-se, assim, a importância de se considerar o professor em sua própria profissão, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada; seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática (NUNES, 2001). Pode-se considerar que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade à medida que seus saberes são mobilizados. Modifica,

também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000). Esses autores ainda apontam que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Tardif e Raymond (2000) consideram que os saberes ligados ao trabalho são temporais, uma vez que são formados e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada profissão. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

As situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos. Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, apud Schön 1983, p. 211).

Os saberes por sua vez servem de fundamento para o ensino; tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o trabalho. É necessário que se volte um olhar diferenciado para a docência nos diferentes níveis de ensino, como também no ensino superior, na medida em que se procure compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades.

Os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, visto que apresentam, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificados, procedentes de fontes variadas (TARDIF; RAYMOND, 2000). Esses saberes profissionais estão, assim, a serviço da ação, visto ser na prática que se tornam significativos.

Os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa

anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da história anterior que o precede. Tardif e Raymond (2000) apontam três fundamentos do ensino: existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, no sentido de que um professor não é apenas um sujeito intelectual isolado; mas também é dotado de qualidades afetivas, cognitivas, e traz à tona o que viveu e o que acumulou durante a sua experiência de vida. Em suma, o docente pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O professor:

Não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Nessa perspectiva, Charlot atribui uma dimensão relacional aos saberes, fazendo distinção entre informação e conhecimento. O conhecimento está relacionado com um estágio de trabalho com as informações, sendo, portanto, o “resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas” (CHARLOT, 2000, p. 61). O conhecimento, conforme Pimenta (2000), ao ser constituído e trabalhado em diversos olhares (éticos, estéticos, culturais, conceituais), configura-se em saberes que, por sua vez, têm sua dimensão individual e coletiva.

A partir dessas considerações, os fundamentos do ensino também são sociais, visto que os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Nesse sentido, pode-se dizer que:

A relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Os fundamentos do ensino ainda podem ser pragmáticos, uma vez que os saberes que servem de fundamento ao ensino estão estreitamente relacionados com o trabalho e com o profissional. “Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236). Esses saberes são movimentados e moldados na esfera de interações entre o professor e os outros atores educacionais; possuem os sinais dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho. Tais características revelam a dimensão temporal e o caráter polissêmico que envolvem a questão dos saberes docentes, colocando em evidência seus diferentes tipos que estão em constante movimento e passam por elaborações e reelaborações (quando necessário), saberes esses que são adquiridos no e com o tempo.

Os saberes docentes procedem de diversas fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Dessa forma, faz-se relevante compreender a importância desses saberes para contribuir com a melhoria da formação e da profissionalização do professor (TEIXEIRA et al., 2011).

A influência dos saberes docentes que recai sobre a prática profissional tem o intuito de estabelecer uma referência para a análise dos dados deste estudo. Contudo, não desconsideramos que há uma multiplicidade de proposições relativas aos saberes docentes, e iremos abordá-las à medida que for necessário no decorrer da análise.

2.2. Entre as artes e a docência: o docente/artista/docente.

Quando nos interpelamos a respeito da docência na área de artes, podemos refletir sobre uma provável relação entre a prática artística e a docência. Essa possível afinidade já foi objeto de estudo de alguns pesquisadores (ALMEIDA, 2009; COSTA, 2009; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006); contudo, não chegaram a uma conclusão definida sobre tais conceitos, uma vez que alguns pesquisadores consideram uma admissível dicotomia entre o campo artístico e o campo da docência. Como considera Marques (2001), pensar em uma dicotomia entre a docência e o fazer artístico nos leva a um possível risco:

O de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha de se resguardar de se denominar ‘artista’, pois é antes de tudo um professor, ou então um arte-educador? Em contrapartida, muitos artistas nem sequer questionam a necessidade ou não de algum tipo de reflexão sistematizada na área da docência para que possam ensinar (MARQUES, 2001, p. 59).

Podemos considerar que a gênese da formação específica para a docência universitária contempla os conhecimentos e saberes necessários à sua atuação. Da mesma forma, na formação do docente que atua na área de artes, especialmente no curso de graduação em Dança, há que se ter a reflexão da docência inserida no contexto das artes.

Sugerimos, desta forma, discorrer sobre a possibilidade de realizar uma aproximação entre a prática artística e a ação docente. A integração dessas categorias, tidas a princípio como dicotômicas pelos próprios artistas e educadores, lança luzes para a consideração de uma proposta artista e docente, na qual as duas categorias se potencializam quando se entrelaçam no processo de construção da professoralidade e identidade.

O artista-docente é aquele que não abandona suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade para que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais (MARQUES, 2010, p. 94).

De acordo com Perobelli (2011) e Marques (2010), o artista-docente seria aquele com possibilidades de compor estas duas funções: o artista e o docente. Na dinâmica das autoras, seria um profissional capaz de realizar interlocução entre as duas áreas de saberes: “confundir-se, fundir se, unir-se, ababelar, confundir, desordenar, desorganizar, misturar, agregar, acrescentar, adicionar...” (PEROBELLI, 2011, p. 2.). Na conjectura desse imbricamento, consideramos que “ao estabelecer a conexão entre artista e docente, por meio de uma ponte criada pelo hífen, estamos propondo uma relação de entrelaçamento das dimensões do artista e do docente em um mesmo ser” (PEROBELLI, 2011, p. 3).

Neste contexto, o uso da expressão “artista-docente” nos remete a refletir quanto à relevância de conceber este profissional tanto como artista quanto como docente, em particular na educação superior, conforme as pesquisas de Favero (2007), Wendt (2010) e Oliveira (2010), que fazem uma clara referência a esse profissional e criam interlocuções

acerca do conceito. Oliveira (2010, p. 22) define o docente-artista como “aquele que atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não”. Wendt (2010) usa a expressão “professor e artista”, e Favero (2007), a exemplo de Almeida, discorre sobre o artista-professor.

Basbaum (2004) propõe o conceito de “artista-etc” para o artista que questiona sobre a natureza e função do seu papel, em contraste com o “artista-artista”, atribuído ao artista em tempo integral. Para o autor, o artista acaba transitando por outras instâncias do sistema de arte incorporando outros papéis e outras funções. Nesta reflexão, “pensar com arte”⁵ leva-o à escrever, pesquisar, ler, falar, expor e posicionar-se a respeito do fazer artístico e suas repercussões no campo ampliado da educação.

O autor ainda ressalta que se podem idealizar diversas categorias do “artista-etc” nas quais o artista sobrepõe, acumula e mistura outras funções à sua função original de artista: “(...) artista-curador, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc.” (BASBAUM, 2005, s/p).

Tais considerações do autor nos lança luzes a refletir na condição do “artista-etc”, na função de artista-docente, ressaltando que este desenvolva processos e métodos didático-pedagógicos como estratégia para o ensino na área de artes. Além disso, Basbaum (2005) pondera que “(...) esta condição [do artista-etc.] atualiza as relações entre as artes e vida abrindo outros caminhos para o curioso, o singular, para misturas casuais e ideias”. Essa condição citada pelo autor abre caminhos à possibilidade de pensar no artista enquanto docente e no docente enquanto artista.

Nesta investigação, temos a intencionalidade da não dissociação entre as práticas artísticas e docentes, aproximando-nos de um entendimento acerca de inúmeras possibilidades de constituição do profissional da área de artes, especialmente no curso de graduação em Dança, no que tange aspectos relativos à formação e às funções pedagógicas desempenhadas por esse profissional, bem como ao contexto no qual ele se insere – a universidade.

⁵ “Pensar com arte” refere-se ao texto de Ricardo Basbaum intitulado “Pensar com arte: o lado de fora da crítica”. Neste texto Basbaum sugere esta conexão dizendo que não se pode pensar o pensamento sem considera-lo como processos avizinados da criação artística, assim como, não se pode pensar o fazer artístico sem que se processe pelo pensamento. (BASBAUM, 2003)

A concepção de artista-docente configura-se, desta forma, como uma possibilidade em que a docência em arte pode ser reinventada, “assim como a reinvenção de si mesma e do espaço político e ético para a docência”, contrapondo-se a uma “docência pasteurizada”, permeada por receitas de técnicas e modelos prontos (LOPONTE, 2005, p. 154).

A aproximação entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos é abordada também por Strazzacappa e Morandi (2006), quando discutem o entrelaçamento da arte e da docência, mais especificamente da área da Dança. Além da Dança, são problematizadas algumas questões pertinentes a todas as linguagens artísticas. “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 33), pergunta Strazzacappa, a partir de sua reflexão sobre a formação do artista e do professor de arte no Brasil.

Corazza (2001), numa discussão acerca da Pedagogia Cultural, usa o termo “docência artística” para tratar dos saberes relacionados a carreira docente. Tendo como aporte teórico os Estudos Culturais, a autora articula a Pedagogia Cultural com mudanças na prática e na formação do docente. Tais transformações acarretariam o desafio de uma docência que poderia ser chamada de artística, vivida em tempos de diversidade cultural. Uma docência que é “artista”, que desenvolve a artistagem, “que, ao se exercer, cria e inventa” (CORAZZA, 2001, p. 03).

Uma docência que se constituiria artística por “estimular outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado”, usufruindo-se do prazer de criar sem se considerar uma obra de arte acabada (CORAZZA, 2001). Neste contexto, pode-se considerar a prática docente como uma ação criadora. A partir dessa perspectiva, podemos pensar que o artista-docente está inserido em um contexto de interlocução e emergências decorrentes desta amálgama (artista e docente), considerando saberes e conceitos que se relacionam e se modificam entre si – o artista-docente e seus saberes pedagógico-artísticos.

CAPÍTULO III

Atando os retalhos: com a voz os professores

Contar histórias é não apenas a demonstração de um saber, mas a realização de um saber: quem conta histórias organiza o mundo, dá-lhe sentido, comunica-o, de forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações.

(SARMENTO, 1994, p. 123)

Este momento do texto tem o objetivo de apresentar a análise dos dados a partir das falas dos docentes do curso de Dança da UFU que participaram da pesquisa frente aos objetivos delineados nesta investigação. Neste sentido, intenciono relacionar as impressões que obtive na etapa de entrevistas com os docentes, as avaliações destes referente à temática, bem como os referenciais teóricos que balizaram o estudo. Desse modo, interpreto os depoimentos de cada professor, na tentativa de desvelar a compreensão dos docentes sobre a construção de sua professoralidade, identidade e os saberes que estes (re)elaboram durante o exercício do magistério superior. Meu desejo seria redigir um único texto a fim de elucidar as impressões aqui suscitadas, por acreditar que tais aspectos encontram-se entrelaçados; todavia, por uma questão didática o capítulo será discutido por meio de temas, a saber: a construção da professoralidade, que envolve socialização profissional, apresentando as dificuldades encontradas no início da carreira; as concepções sobre docência, identidade docente, aprendizagem da docência, aspectos didático-pedagógicos para exercício da profissão; e saberes docentes.

3.1. Os entrelaces da professoralidade: “*porque existe um caminho*”.

Talvez eu seja um pouco de tudo que já li. Um pouco de tudo que meu olhar já aprendeu do mundo. Um pouco das belas músicas. Um pouco daqueles que me são queridos. Um pouco de múltiplos sentimentos e algumas fraquezas. “Talvez eu seja um pouco do que você deixou em mim, mas em essência, o muito da minha essência, é algo delicado e misterioso.” Rubem Alves

Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CANDAU, 1997; TARDIF, 2002). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional irão guiar suas escolhas no caminho de sua formação. Quando ponderamos sobre formação docente considero importante refletir sobre a trajetória de vida deste e o percurso que trilhou até chegar à docência.

Muitos docentes entrevistados reportaram a professores que lhe marcaram positivamente durante sua trajetória formativa e influenciaram na sua opção pela docência.

Tratando deste assunto lembro-me de um trecho do livro “O pequeno príncipe” do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry:

“Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fossem música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando tiveres me cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...” (SAINT-EXUPÉRY, 1943)

A personagem não considerava importante “os campos de trigo”, porém, a partir do momento em que foi “tocado” – cativado por outra personagem – passa a observar o trigo com outro olhar (“*O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti*”). Assim ocorre com os professores influenciados na escolha pela docência, pois esses profissionais passaram a se identificar com “ser professor” (“*E eu amarei o barulho do vento no trigo*”).

Podemos notar que na trajetória de vida pessoal e acadêmica há influência dos antigos professores na escolha da profissão. Os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como também contribuíram no modo como compreendem o papel da formação inicial.

Dessa maneira, existe uma identificação direta das práticas dos professores na formação dos seus alunos. Os entrevistados falaram das influências positivas em sua carreira e destacaram a importância da escola pública em sua formação, conforme suas avaliações. Alguns professores revelam suas vivências acumuladas em sua trajetória que são refletidas no exercício da docência e que contribuem para construção de sua professoralidade.

Mas eu acho que, sem dúvida, os professores que me influenciaram muito eram pessoas que tinham uma perspectiva muito humana, de enxergar um pouco o diferencial de cada aluno, o potencial de cada um. Acredito que tive excelentes professores nesse sentido. De certa forma, acho que isto influenciou no fato de eu ter tomado esse rumo (da docência). (Docente 01).

Eu estava no último ano de faculdade e eu tinha algumas noites livres, existia um projeto no bairro onde eu morava que era direcionado para pessoas maiores de 40 anos que não tiveram a oportunidade de estudar. E eu me aventurei a ministrar aula como voluntária duas noites por semana. Acredito que isso foi muito importante para mim, me influenciou na professora que sou hoje (Docente 04).

Nesta direção, a reflexão sobre a formação de professores passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é, “implica a compreensão de como se constrói e reconstrói o professor, dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações” (PEREIRA, 2002, p. 38). Neste outro relato é ponderado ainda que a formação docente perpassa por toda sua trajetória pessoal e profissional:

Desde a graduação percebi um interesse muito grande em lecionar. Apesar de eu ter feito um bacharelado, o curso tinha um enfoque muito interessante em questões pedagógicas e estimulava seus alunos a pensar em práticas de ensino e aprendizagem a partir da intuição e do estudo de teorias e princípios, promovendo sempre a adequação/contextualização dos planejamentos à realidade de cada público-alvo, evitando a ideia de receita para o ensino. Soma-se a isto o fato de que eu participava da Cia de Dança Contemporânea da UFRJ, como bolsista de Iniciação Artística, e que esta experiência também me fez perceber como a carreira no magistério superior também possibilitava o exercício da pesquisa e da extensão de uma maneira bastante autônoma. A partir do incentivo, principalmente da coordenadora da Cia na época, decidi então seguir carreira acadêmica por identificar em mim um perfil interessante para tal e um desejo de ocupar esse lugar. (Docente 01)

Dessa forma, a formação supõe um *continuum*, no qual, durante a trajetória docente, as etapas do trabalho do professor alternam-se com fases de formação contínua. Essa formação é anterior ao ingresso na própria Universidade e perpassa pela formação inicial desdobrando-se ao longo de toda carreira profissional (TARDIF, 2002). Como pode ser observado no relato:

Eu sou professora na verdade desde os 18 anos. Porque existe um caminho que era um caminho muito óbvio na Dança que você quase que começa seu percurso profissional dando aula num contexto de ensino livre de técnica de dança. Então eu sou professora há muito tempo, nesse sentido. E depois foi uma coisa que praticamente nunca abandonei exceto em alguns períodos em que me vi absorvida em alguns trabalhos

artísticos, é algo que me acompanha desde muito nova. Meu percurso, principalmente depois dos 30 anos, ele foi muito no sentido de trabalhar numa carreira artística, sobretudo ligada a processo de criação, mas sempre ligado à docência. Mas essa experiência, essa ideia de trabalhar na docência universitária, para mim é uma coisa bastante recente. (Docente 02)

Pode-se considerar que a formação dos professores está relacionada com sua pessoa e identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, bem como com suas relações com outrem. É nesta dinâmica que os professores reelaboram os seus saberes iniciais, em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto pessoal e profissional. É nesse diálogo e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que esses docentes vão construindo seus saberes.

A professoralidade abordada neste estudo diz respeito ao processo de construção do sujeito – o professor –, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o mesmo constrói e reconstrói sua prática educativa. Nesse sentido, a professoralidade é entendida como a atividade de produzir-se professor na educação superior, implicando aspectos subjetivos (individuais) e coletivos, que corroboram na constituição de sua identidade.

Neste contexto, para a construção da professoralidade considero que ocorrem três processos, que são: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional) (PIMENTA, 1997, p. 12). Produzir a vida do professor significa valorizar a vida do professor – que se refere ao desenvolvimento pessoal como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas, ou seja, sua trajetória de vida e suas vivências.

Produzir a profissão docente refere-se ao desenvolvimento profissional. “Produzir”, não em um sentido pronto e acabado, mas no sentido de compor um *corpo* complexo e dinâmico de conhecimentos. Tendo em vista que os saberes não são lineares, tampouco instrumentais, uma vez que envolvem uma complexidade de ações constantemente modificadas e reelaboradas. (Pimenta, 1997).

Por fim, considero o desenvolvimento organizacional, cuja importância está em produzir a instituição como espaço de trabalho e formação. Trata-se de pensar a formação do professor englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que mobilizam em sua prática, confrontando suas experiências no contexto da universidade, o que implicaria redes de formação interpessoais contínuas (PIMENTA, 1997). O que é identificado na narrativa a seguir:

Já tive oportunidade de fazer disciplina com uma professora da Educação. Ela ofereceu uma disciplina na graduação que eu achei que seria interessante. Eu conversei com ela e fui fazer a disciplina junto com os discentes da graduação, como ouvinte, e fiz uma troca “super legal” com essa professora da Educação. Então, na medida do possível, eu vejo que tem vários colegas que também desejam essas trocas. Às vezes não conseguimos fazer de uma maneira mais efetiva por uma demanda excessiva de trabalho. Mas eu também percebo que tem um desejo e isso eu vejo como super positivo. Colegas de áreas diferentes desejando a troca. (Docente 02)

Como relatado, a professoralidade a partir da aprendizagem da docência ocorre em um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas. Construindo-se um processo entre as potencialidades dos docentes e as exigências da profissão, no qual as interações com os pares assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da identidade do professor.

Tal perspectiva possibilita pensar na construção da professoralidade considerando o percurso formativo numa interação da trajetória pessoal e profissional, que está inserida em uma trama de vivências incorporadas aos conhecimentos, saberes e fazeres próprios da docência (ISAIA e BOLZAN, 2005, 2007). Trata-se de um movimento de relações construídas em diferentes espaços e tempos.

Podemos considerar a partir do exposto que o docente, ao longo de sua história de vida pessoal, interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados. Dessa maneira, o tempo da vida profissional, o tempo de carreira que o “eu”

pessoal, em contato com o universo do trabalho constrói, vai pouco a pouco constituindo, ainda, o “eu” profissional (Tardif e Raymond, 2000).

3.1.1. Inserção inicial na carreira docente: “*porque foi tudo diferente*”.

A professoralidade está vinculada ao processo de socialização profissional do professor, na medida em que este, em sua inserção inicial na carreira docente, revela suas concepções, que posteriormente irão delimitar suas práticas formativas no interior da universidade, e tais fatores vinculam-se à construção de sua identidade e a mobilização de seus saberes. Com relação a sua inserção inicial na carreira, alguns professores ponderam:

Nesse ano de 2013 (ano que ingressei), houve um período na minha visão, pelo menos, um pouco turbulento de adaptação. Vieram pessoas de lugares muito diferentes e eu não sei te explicar com detalhes, porque eu não entendo, mas as relações interpessoais, elas ficaram um pouco difíceis, não entre todos, mas em alguns momentos eu não sentia o apoio, a receptividade, o desejo de uma relação profissional tranquila. Então foi um momento muito difícil, que eu acredito que está se diluindo. (Docente 03).

Há outra afirmação:

Pra mim principalmente, que não sou daqui, foi tudo diferente. Toda uma mudança de cidade, de casa, de trabalho, mas eu acho que é importante manter uma perspectiva de que isso (essa mudança) é um dos aspectos do seu trabalho. E as parcerias com outros profissionais elas são muito importantes neste início (adaptação), e quando tem uma falta de parceria sentimos dificuldade. (Docente 02)

Os professores iniciantes relataram dificuldades no processo de socialização, demonstrando enfrentamentos no período de adaptação no espaço de trabalho, na relação com novos colegas, com novas demandas de trabalho. Nos primeiros anos de exercício profissional do professor, este organiza sua prática, em geral, através de táticas de sobrevivência. Sobrevivência, na medida em que neste período o professor iniciante confronta-se com a distância entre o imaginário e as realidades cotidianas, caracterizando o choque com a

realidade. Um período assinalado pela sondagem, pela insegurança inicial do agir docente (Huberman, 1992).

A socialização profissional, dessa forma, perpassa pela construção da professoralidade, com todas as implicações desse processo, que se revela de constante aprendizado prático no manejo da profissão, no sentido de o professor familiarizar-se com seu ambiente de trabalho, com os desafios e dificuldades postos pela prática cotidiana. O início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226):

Uma dificuldade é a inserção em cargos, comissões e conselhos que dizem respeito a questões administrativas e todo o excesso de trabalho que isso demanda sem que se tenha uma preparação adequada. Minha sensação no começo, e ainda hoje (claro que em menor intensidade), é a de que trabalhos simplesmente “caem em nossas cabeças” (relatórios, pareceres, orçamentos, decisões sobre verbas, espaço físico, editais, etc.), e temos que simplesmente dar nosso jeito de resolver. (Docente 04)

Falas iguais a essa foram recorrentes em todas as entrevistas, revelando que os docentes vivenciam dificuldades na demanda de trabalho na universidade. Pude constatar tal afirmação quando tentei marcar as entrevistas com os docentes do curso de Dança, de forma que, em virtude da grande demanda de trabalho, alguns professores não dispuseram de tempo para realizá-la. Dessa forma, pude apreender que essa sobrecarga de trabalho foi um “dificultador” no processo de socialização profissional. Tal fato torna-se ainda mais desafiador para o docente ingressante se a universidade não oferecer apoio no período de adaptação, no qual o docente enfrenta os primeiros impasses e dificuldades no exercício da função.

E é uma demanda de trabalho muito grande quando você ingressa como professor efetivo, para além da docência. Tinha uma série de atribuições da parte administrativa e burocrática que eu não precisava assumir como professora temporária e que, quando eu ingressei como efetiva, eu precisei assumir. Se formos pensar que um dia tem 24 horas e eu preciso dormir pelo menos 6, eu teria 18 para trabalhar. Só que dessas 18, seria saudável que eu tivesse um pouco desse tempo com a minha família. Embora os meus familiares não morem aqui, eu tenho relações familiares, de amizade, enfim, relações fraternas com algumas pessoas. Então, se tirasse

pelo menos umas 4 horas dessas 18, me sobrariam 14 horas para trabalhar na instituição por dia. Só que eu não trabalho sete dias na semana. Eu faria isso durante 5 dias da semana. E o que percebo é que para eu estudar, para eu dar uma aula bem interessante para os meus alunos, para eu assumir uma carga horária de 12 horas, de 10 horas, que é uma carga horária tranquila, assim, para trabalhar, e realizar os projetos de extensão, que eu sempre gostei muito de trabalhar com projeto de extensão. E para desenvolver a pesquisa, que também eu adoro trabalhar com pesquisa. Então para desenvolver também essas outras ações e ainda assim “dar conta” de toda essa parte burocrática, eu precisaria trabalhar mais do que 8 horas por dia. Desta forma, eu chegaria perto dessas 18 horas que eu te falei, que isso muitas vezes não está contabilizado no nosso plano de trabalho, mas que se não fizermos assim não conseguimos. Então essa foi outra dificuldade. Foi a quantidade de demanda de um curso que tem um corpo docente pequeno, a quantidade de demanda que vem de trabalho para nós. (Docente 02).

Como podemos observar, há quase que um “desabafo” por parte dos docentes quanto à dificuldade de se adequarem às exigências da universidade no início da carreira. Frente às considerações dos professores, entendemos que a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo são aspectos cruciais nos enfrentamentos que ocorrem entre professores no período de socialização.

Os professores têm de lidar com a sala de aula, orientar alunos, preencher relatórios, fazer pareceres, participar de diferentes comissões e colegiados, ou seja, precisam conciliar várias atividades e demandas acadêmicas. Outro aspecto é a exigência, dentro dos programas de pós-graduação e das políticas e metas das instituições financiadoras e reguladoras, de se obter elevada produção científica. Dessa forma, os docentes em seu processo de socialização profissional veem-se com dificuldades em gerenciar todo esse processo de trabalho.

No período de socialização, os professores novatos demonstraram, também, insegurança no tratamento dos problemas, além de viver o conflito entre as demandas dos alunos e as exigências da instituição. Com o passar do tempo, à medida que vivenciam novos problemas, sentem-se mais confiantes e autônomos para solucioná-los; entretanto, isso não minimiza os dilemas enfrentados durante o processo inicial de inserção na carreira.

Acredito que as dificuldades se referem a uma série de exigências administrativas e burocráticas no geral. Porque nem sempre você tem o

perfil ou a habilidade para isso. Claro que todo mundo deve falar a mesma coisa: uma carga excessiva de trabalho. Estou há um pouco mais que dois anos na docência, tenho uma trajetória bem recente na universidade, então, uma dificuldade que tive quando ingressei foi sentir que às vezes eu preciso preservar um lugar para dar mais importância na questão pedagógica, nas disciplinas que estou trabalhando e na pesquisa que desenvolvo, mas outras coisas (exigências burocráticas) sempre tomam o lugar disso. Hoje entendo mais o que é a realidade de uma Universidade e suas exigências, mas no primeiro momento foi um grande desafio. (Docente 01)

Podemos considerar que a experiência na prática do trabalho docente constitui-se em um processo de formação. Por meio das entrevistas com os professores, foi possível apreender que à medida que eles adquirem mais experiência na profissão, a partir do contato com as situações cotidianas, constroem um modo particular de lidar com as demandas da profissão.

A socialização profissional é uma aprendizagem da profissão, na medida em que o professor iniciante na carreira vai construindo estratégias e manejos na tentativa de aprender a ensinar. Nesta dinâmica, é importante compreender a socialização docente considerando toda sua trajetória pessoal e profissional que são os caminhos da professoralidade, uma vez que traz influências em seu processo de adaptação na carreira.

Sinalizamos para a necessidade repensar o papel dos espaços formativos dentro da universidade, com vistas a uma melhor viabilidade no processo de adaptação dos docentes, considerando não somente as atividades que o professor necessita desempenhar, mas também as relações humanas. A justificativa é que determinadas condições internas do lócus da atuação docente (a universidade), que são próprias do trabalho docente, podem contribuir para acentuar ou minimizar os efeitos dessas dificuldades relatadas. Como proposto na narrativa que segue:

Penso que temos que entender a necessidade de relações humanas mais respeitadas. Temos que perceber esse lugar (a universidade) como lugar em que há necessidade da troca de conhecimento; e que a qualidade dessa troca de conhecimento, de como fazer e do que fazer, é importante nesse processo de formação. E ao mesmo tempo precisamos nos dispor a estabelecer uma relação humana, seja com o seu colega de trabalho, seja com aqueles que estão como seus alunos, ou outras pessoas. Então, eu

acredito que melhorar essas relações humanas seria importante. (Docente 03)

3.1.2. Pausa para refletir: formação específica para docência.

Um dos desafios é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Como dito anteriormente, a construção da professoralidade revela-se como um processo interativo e dinâmico, perpassando por dimensões pessoal, social e profissional. As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor construiu e apreendeu ao longo de sua trajetória são revelados em processos formativos e constituem-se em uma forma do docente ser, pensar e agir em sua prática profissional. A professoralidade nesta ótica tem a ver com a trajetória de vida pessoal e profissional, mostrando-se permanente.

No entanto, de acordo com Cunha (2008), a universidade considera, a princípio, uma formação mais legitimada, que é voltada para pesquisa que tem a pós-graduação *strictu senso* como referência, já que os cursos de mestrado/doutorado são condições desejáveis para o exercício da docência universitária. Há ainda a formação “menos legitimada”, na forma de educação continuada, que tem como premissa a melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor, mas que não são pré-requisitos para a inserção na carreira acadêmica.

Para ingresso de um docente na educação superior é realizado um processo de seleção em que há avaliação da produção acadêmica do candidato, dos aspectos didático pedagógicos e dos títulos obtidos. Há ainda a exigência de pós-graduação *strictu sensu* na área de atuação. A exigência da formação continuada não é apresentada como requisito

para inserção na carreira, sendo incluída na avaliação de títulos. Apesar de haver a prova de caráter didático-pedagógico para ingresso na carreira, durante o exercício da profissão o professor ainda encontra dificuldades em tais aspectos, como discutirei mais adiante.

Isso evidencia a pouca atenção direcionada à formação específica do professor universitário durante o exercício da docência, como aponta alguns estudos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2000; CUNHA, 2002; ANASTASIOU, 2002; MOROSINI, 2001). Os professores, para ingressar na docência universitária, fazem sua formação nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, que se constituem em espaços privilegiados de atividades de pesquisa, de maneira que eles se tornam especialistas em suas áreas específicas de conhecimento. Os docentes participantes da pesquisa ratificaram tal afirmação, conforme relatos:

Durante minha graduação e pós-graduação não tive uma disciplina específica de formação para a docência, nem a nível superior, nem para a Educação Básica. Trabalhei um tempo numa instituição particular. Nessa faculdade, eles ofereciam para o corpo docente alguns cursos informais de preparação para docência em ensino superior. Então, nessa faculdade, foi quando eu fiz, assisti pela primeira vez algumas palestras e fiz alguns cursos rápidos de final de semana voltados para a docência no ensino superior. Foi a primeira vez em que fiz um curso direcionado para essa área de formação. Os outros processos de formação pelos quais eu passei relacionados à formação para a docência foi pela minha busca pessoal e a minha percepção da necessidade que um docente tem para conseguir realmente fazer um trabalho significativo. (Docente 03)

O que podemos apreender que há mais ênfase nas atividades de pesquisa em detrimento do ensino. “O professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade” (CUNHA, 2001, p. 80).

Não temos necessariamente esse preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tem uma experiência, ou

saibam sobre isso, mas muitos não sabem, como (é) o meu caso, por exemplo. (Docente 04).

Os relatos demonstram que o modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, revela-se limitado e frágil quando o professor se vê confrontado ao assumir uma sala de aula e se depara com a complexidade que há em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. O professor carente de uma formação que envolva questões pedagógicas enfrentará problemas para o desenvolvimento de sua profissão, tendo em vista que exercício da docência tem como pré-requisito a compreensão e o domínio de diversos saberes.

É fundamental, também, que se tenha tido a oportunidade de desenvolver reflexões e práticas pedagógicas para que isso torne as propostas em sala de aula mais consistentes, interessantes e adequadas aos seus contextos. (Docente 01)

Dessa forma, há por parte dos professores de Dança da UFU, de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, entendida como uma profissão complexa. Como consequência da fragilidade de sua formação pedagógica, os professores ao assumirem a docência vão construindo suas práticas baseando-se na formação construída ao longo de sua trajetória de vida, ficando a cargo de cada professor “buscar” o conhecimento necessário no cotidiano da sala de aula.

A história de vida e a socialização profissional, como percorridos até aqui, são processos constitutivos da construção da professoralidade, cuja importância destaco. Todavia, os professores demonstraram dificuldades quando confrontados com o fazer docente em sala de aula. Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: valorização dos saberes da experiência, ênfase nas relações interpessoais, aprendizagem compartilhada, indissociabilidade teoria/prática.

O professor tem que ter sensibilidade. Não adianta chegar a uma sala de aula e ser um professor extremamente conhecedor tanto da teoria como da prática, mas que não tem sensibilidade de perceber o quanto seu aluno precisa de um retorno seu. Alguns podem chamar isso de didática, mas eu acredito que sensibilidade seria uma boa palavra. (Docente 04)

Pude apreender que há, por parte dos docentes do curso de Dança, a preocupação em obter uma formação voltada para as questões próprias da docência, que consideram que o professor apresenta um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto ser ele quem mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. No entanto, para que este profissional consiga dialogar o conhecimento com o trabalho cotidiano, tendo em vista que tanto ele como o discente possuem uma bagagem de conhecimentos construídos anteriores à Universidade, é necessário investimento institucional que oportunize discussões sobre o “fazer docente”.

É neste cenário que Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva, denominada crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que promova as dinâmicas de formação autoparticipada” (NÓVOA, 1992, p. 25). É importante que o docente tenha a habilidade de saber, construir e reconstruir metodologicamente estratégias a fim de pensar o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção com os pares. Para tanto, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas que envolvam esforços, além de pessoais, também institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor no ensino superior.

O desejo de estar de fato nessa carreira é o ponto mais importante para mim. A este fator podemos somar uma boa formação (didática, teórica) e atuação na área, uma capacidade de atuar de maneira multifacetada, a flexibilidade de pensamento e o exercício da escuta para abrir espaço para o diálogo com alunos e colegas de trabalho. (Docente 01)

É preciso ter uma atuação profissional principalmente no campo das artes, que necessita de muita vivência e conhecimento do que está acontecendo, porque o ensino, a educação, as artes, enfim, são coisas muito dinâmicas, que mudam muito, até porque as pessoas mudam o tempo todo; e também acho que é necessário ter um rigor com o que se está fazendo, mas esse rigor não significa se enquadrar ou burocratizar demais o seu fazer. (Docente 02)

Como relatado acima, há a preocupação dos docentes em desenvolver atividades e/ou discussões específicas para o exercício da docência no ensino superior, e que

favoreçam relações de ensino e aprendizagem mais dinâmicas, significativas e transformadoras. Nessa perspectiva, cabe a reflexão crítica sobre sentido formativo da instituição (a Universidade que é o lócus de formação e atuação docente), tendo em vista que esses profissionais, não sendo familiarizados com os conteúdos didático-pedagógicos, terão uma prática pedagógica deficitária e trarão contribuições fragmentadas para a formação do seu aluno.

O professor necessita atentar-se às dimensões éticas e estéticas da profissão exercitando constantemente sua capacidade reflexiva, visto que o exercício da docência não é algo simplório; pelo contrário, trata-se de um fazer complexo que demanda uma formação que excede a esfera do campo científico de sua área de formação e atuação – que é importante, mas não única na construção do processo de ensino-aprendizagem. Conforme esta narrativa docente:

E aí, a gente tem que trabalhar a nossa maturidade pessoal. A gente tem que trabalhar a nossa paciência, a gente tem que trabalhar a nossa generosidade, a gente tem que trabalhar a nossa capacidade de dizer “não” de dizer “sim”, de dizer “talvez”. Então acredito que essas relações humanas e essas questões (pedagógicas) também são tão importantes quanto saber a técnica de dança, saber as questões históricas que envolvem a formação profissional. (Docente 03)

3.1.3. As identidades que se cruzam: “Eu me considero uma artista docente ou uma docente artista.”

Durante a noite, em uma casa situada no morro Santa Teresa, “quatro ou cinco cavaleiros debatiam várias questões de alta transcendência”. Na verdade eram quatro cavaleiros que discutiam amigavelmente, enquanto um dos homens, chamado Jacobina, apenas escutava. Jacobina permanecia em silêncio, pois nunca discutia, já que pensava que a discussão era a forma contida do espírito guerreiro do homem. Porém naquela noite, um de seus amigos contestou tal argumento contra a discussão, desafiando a Jacobina prová-lo. O homem começou a falar, até que a conversa chegou à natureza da alma humana. Para falar sobre o assunto, Jacobina disse que contaria uma história vivida por ele e que, como não discutia, exigia ser ouvido sem contestações. Com a história, o

homem iria provar a existência de duas almas. Então Jacobina conta que quando rapaz se tornara alferes aos 25 anos, nomeação considerada importante na época. Era pobre, mas o fato de ele ter sido condecorado com o “status” de alferes foi motivo de enorme alegria para sua família (e de inveja para alguns). Sua tia Marcolina convidou-o para passar uns dias em seu sítio, sempre o chamava de “seu alferes” e o cercava de mimos e realizava todos os seus desejos, além de ter mandado colocar um grande espelho em seu quarto. Tal espelho era considerado uma relíquia, uma enorme fineza, era a melhor peça da casa. Tudo corria bem, até que sua tia Marcolina recebe notícias da doença de sua filha e viaja para vê-la, deixando-o sozinho com os escravos. Jacobina sentiu uma grande tristeza, apesar dos escravos o tratarem muito bem. Mas no dia seguinte Jacobina estava só, os escravos haviam fugido, e com eles todos os mimos, não havendo ninguém mais no sítio que o chamasse de alferes ou o elogiasse constantemente. Jacobina perdera então sua motivação para a vida. Tinha medo de se olhar no espelho. Não era mais possível ver sua imagem refletida no grande espelho. Sua imagem era agora difusa, e sua figura era completa apenas nos sonhos (segundo ele, porque o sono eliminava a necessidade de uma alma exterior, aflorando sua alma interior). Até que ele tem a ideia de colocar a farda e olhar-se diante do espelho. Assim fardava-se uma vez ao dia e se punha diante do espelho, retomando sua identidade. Ao terminar de contar a história, Jacobina deixa o local sem dar nenhuma explicação a mais para seus amigos. Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior... Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir... (ASSIS, Machado, 1962, s/p).

Narrei esse breve resumo do conto “O Espelho” de Machado de Assis na tentativa de ilustrar a reflexão acerca da identidade. Em um primeiro momento, Jacobina, outrora Joãozinho, mirava-se no espelho e nele via refletida a figura de si mesmo construída pelo olhar do seu grupo de convivência (sua tia, parentes e escravos). Era a imagem do alferes fardado que tantos elogios provocara da parte dos parentes e moradores do sítio. Esse entrelace das aparências do papel social com a autoimagem de Jacobina remete à identidade, na medida em que toda a vivência, a trajetória de vida pessoal, bem como os papéis sociais assumidos corroboram para a sua construção.

Utilizei-me do conto para iniciar a discussão intencionando ilustrar que a identidade possui simultaneamente duas dimensões – individual e coletiva. Individual, pois manifesta as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos. Coletiva, na medida em que representa os papéis sociais por nós desempenhados em cada grupo a que pertencemos (grupo familiar, profissional, escolar, religioso, entre outros).

Jacobina apresentava a identidade para si e as representações dos outros em relação a ele. Ao ficar sozinho entra em conflito com sua identidade, não conseguindo reconhecer a si, ou seja, não reconhecia a sua verdadeira imagem de Joãozinho. Jacobina usa a vestimenta de alferes na intenção de procurar sua própria imagem, que é designada por outrem. Quando falta o olhar do outro, Jacobina vai ao espelho, que dirá o que o “eu” parece ou deve ser.

Considero, assim, que para a construção da identidade concorrem dois processos que se cruzam: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro) (DUBAR, 1999). Isso significa que os professores, por meio de uma teia de relações, estabelecem seus saberes e concepções acerca da profissão docente a partir das significações que são constituídas consigo e com o outro, construindo e reconstruindo sua identidade. Neste sentido, o indivíduo não se constrói sozinho, visto que depende tanto dos juízos de outrem quanto dos seus próprios (DUBAR, 2005).

Considerando a identidade do docente enquanto um movimento entre o “eu” e os “outros”, pude refletir em uma suposta crise de identidade, uma vez que muitos professores entrevistados apresentaram dificuldade de se reconhecerem enquanto “docentes”, identificando-se, no caso do curso de Dança, como artistas que “ministram aulas”. Similar ao personagem de Machado de Assis que, mesmo sendo Joãozinho e tendo o nome de Joãozinho, não se via como tal, mas via-se como sendo alferes e necessitava vestir-se da farda para tanto.

Em minha trajetória, realizando estudos desde a iniciação científica referente ao tema aqui proposto, esta suposta crise de identidade tem sido recorrente na fala dos docentes na maioria dos cursos. Pude apreender em várias entrevistas que a formação profissional, para os professores, está em conformidade com atuação no mercado e não para atuarem na atividade docente.

Eu falo que sou uma artista que estou dando aula e que faço isso bem, por acaso, nem todos fazem bem. Eu espero que quando eu tenha feito o meu concurso a universidade tenha (se) dado conta de que contratou uma artista. Que é isso que eu sou! Mas eu sou uma artista que sempre deu aula e sempre pensei em como compartilhar minha pesquisa, que é uma coisa que eu gosto muito de fazer. (Docente 02)

Eu dava aula e eu criava os trabalhos dos meus alunos como tradicionalmente acontece até hoje. E aí, eu não me via muito como artista, porque eu não estava dançando, eu me via como professora, porque, para mim, a professora era a pessoa que dava aula e coreografava. Como eu não dançava, eu não me via como artista. (Docente 03)

Nesta medida, ao refletir sobre essa crise da identidade profissional do professor, estou me referindo a uma crise na maneira e no jeito de ser professor. Como no relato: “sou artista na vida, da cabeça aos pés, e é me perceber em constante estado de criação o que fundamenta essa minha convicção” (Docente 01). Outro relato da pesquisa que realizei com professores da área de ciências humanas: “Trabalho com rádio, trabalho também com tecnologia, tenho mestrado em educação, sou jornalista” (Docente do curso de jornalismo⁶). Desse modo, pude observar uma dificuldade dos docentes em se reconhecerem como profissionais do magistério, evidenciando um conflito ao tentar compreender sua identidade profissional. De acordo com Zabalza (2004), a identidade profissional indefinida é um dos aspectos criticados no âmbito da educação:

“Dito em termos simples, muitos professores universitários se autodefinem mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como professor de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2004, p. 107).

⁶ Entrevista realizada com docentes do curso de jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, que também vivenciavam naquele momento o processo de socialização profissional. O estudo foi realizado no projeto de pesquisa “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente na Educação Superior”, coordenado pela prof^a. Dr^a. Geovana Ferreira Melo e desenvolvido junto aos professores concursados em 2008 e 2009 pela Universidade Federal de Uberlândia. registrado no CNPq e certificado pela UFU.

Os docentes universitários tendem a enfatizar em sua formação e prática os aspectos profissionais relativos à área do seu conhecimento específico, pouco considerando as questões específicas que exigem o fazer docente. A identidade do professor costuma estar centrada mais em suas áreas científicas do que nas atividades docentes. Isso revela que a identidade está mais alicerçada sob o âmbito do conhecimento sobre a especialidade, do que no conhecimento sobre a docência.

Nesta medida, professores sujeitos da pesquisa enfrentam a docência como uma atividade paralela à sua atuação profissional artística ou vice-versa, não se apropriando da identidade enquanto professor. Tal fator pode estar ligado com o ideário histórico de desvalorização e desprestígio em nossa sociedade para com a profissão docente.

Em diversas oportunidades e espaços, sua representação social o remete para a pobreza, o desprestígio, entre outros atributos de significado “negativo”. A consequência é a vasta diminuição do papel social e profissional do professor. A remuneração diminui consideravelmente, o status social decresce e motivos que, antes eram de orgulho, passam a ser de acanhamento. Professores são vistos com desprezo e o respeito obtido pela profissão, naturalmente, vai desaparecendo. E instaura-se grande crise de identidade profissional (WOZNIAK e NOGARO, 2011, p. 137).

No entanto, há a necessidade de os professores se auto reconhecerem na profissão, tendo em vista que a aceitação de determinada identidade social supõe interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, possibilitando um compromisso com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência desse grupo (neste caso, de docentes). Como exemplo, temos o alferes do conto citado anteriormente, que se sentia parte de um grupo social somente quando chamado por seu título ou quando vestia a própria farda, porque talvez não fosse tão prestigioso ser chamado de Joãozinho; mesmo ponderando que ele exercia o ofício de alferes, que era sua atividade profissional, e, portanto não necessitaria separar o sujeito Joãozinho do alferes, tendo em vista que ambos são a mesma pessoa.

Dessa maneira, ao tentarmos perceber essa construção da identidade do professor e essa suposta crise, carecemos apreender a indissolúvel ligação existente entre o professor como pessoa e o professor como profissional. Isso não significa que o professor irá

abandonar suas crenças e valores pessoais, mas que ele deve pensar que seu modo de ser relaciona-se diretamente com o exercício da profissão.

A professoralidade, assim, vai se formando em um longo tempo, em um emaranhando de vivências, saberes e fazeres que interferem na maneira e no jeito de ser professor, tendo em vista que a identidade constitui-se desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. Nesse dilema entre ser professor ou ser artista, considero que a docência não viria antes do fazer artístico ou vice-versa; prefiro me referir as várias faces que constituem o ser professor ou a sua identidade docente.

Os professores veem-se como tendo que lidar com várias atividades administrativas e burocráticas, tais como pesquisa, extensão, e dentre elas o ser artista. Refiro-me desse modo às várias faces porque proponho, aqui, pensar além da divisão entre artista e docente, entre professores-pesquisadores; proponho refletir nas faces e/ou vários saberes que são mobilizados, aprendidos, elaborados e reelaborados pelos docentes no exercício da profissão no decorrer da construção de sua professoralidade, o que conflui para sua identidade.

O que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida, ou seja, o que ele é em cada momento. É resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se encontram na posição de sujeitos isolados e imunes às contingências sócio-históricas. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações (CICILLINI, 2010, p. 35).

Refletindo nesse caminho da professoralidade e como o docente vai se construindo, torna-se possível adentrar o território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor. Esse território é marcado por saberes oriundos de experiências pessoais e interpessoais, profissionais, afetivas, éticas, estéticas – um sem-fim de relações, como propõe Cicillini (2010), no qual o docente vai incorporando de forma coletiva e individual os seus “saberes-fazeres” e o seu “saber-ser”.

Algo interessante e que merece atenção foi o fato de, embora enfrentarem um dilema identitário da profissão, os docentes participantes da pesquisa reconhecerem a

necessidade de superar a fragmentação do conflito entre artista e docência, por compreenderem que vivenciam constantemente situações que os transformam enquanto pessoas e que estão intrínsecas em sua prática profissional.

A palavra “docente” pra mim implica em uma atuação tão multifacetada, que não se restringe apenas a dar aulas... E mais, a docência em um curso de arte, pressupondo em seu tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, não pode excluir disso as práticas e pensamentos artísticos, que mobilizam constantemente o que eu considero fundamental para que reconheçamos um artista. Quando Manoel de Barros esculpia palavras em sua casa ele era artista. Quando eu e tantos outros docentes preparamos/criamos nossas atividades, quando orientamos um processo criativo, quando experimentamos estratégias de criação, quando discutimos arte em grupos de pesquisa estamos também esculpindo constantemente palavras, corpos, ideias, espaços: estamos sendo artistas. No entanto, o docente, no multifacetamento de sua atuação, pode escolher alguns enfoques, não é? Ele pode conjugar ensino, pesquisa e extensão para circular em apresentações de trabalhos artísticos; ele pode ter projetos artísticos paralelos à sua atuação na Universidade, etc. (Docente 01)

Nesse relato é proposto um multifacetamento do professor em que este assume uma prática a partir dos significados que ele mesmo concebe, apresentando o docente artista como uma pessoa que obtém conhecimentos e um saber-fazer procedentes de sua própria atividade profissional que estruturam e orientam suas ações.

Há ainda a comparação entre os modos de ensinar com o fazer criativo, o que pode nos levar a entender a ação docente como atividade também criadora. Podemos dizer que os professores são “portadores” e produtores de um saber próprio que interage constantemente com seus pares em contextos diversos que envolvem ensino e aprendizagem. Neste outro relato é sugerido um círculo para definir a relação entre docente/artista.

Eu me considero uma artista docente ou uma docente artista. Eu acho que a ordem das palavras, elas se organizam muito mais com relação a uma ação específica que você esteja desenvolvendo do que a uma maneira de eu me identificar. Se eu fosse me identificar, eu me colocaria essas palavras em círculo para você não saber onde começa uma e onde termina a outra. Para não saber quem vem primeiro e quem vem depois. Porque no círculo é difícil entender onde se está começando e terminando. (Docente 03)

A docente desse relato admitiu que idealizava a ação docente e artística separadamente, no entanto considera que pôde refletir em seu percurso formativo avaliando haver um entrelace e não mais uma dicotomia ou hierarquia entre essas atividades.

E em alguns momentos eu vivia isso de uma maneira muito dicotômica ou muito separada. Como eu não dançava, eu não me via como artista. Hoje um pouco mais amadurecida, eu entendo que mesmo quando eu não estava dançando, eu estava no meu processo de formação e de construção como artista, que isso nunca se separou em mim, que todas as buscas que fiz em tudo que eu já estudei até agora, seja indo no curso da professora super famosa X, como no curso da professora nada famosa Y, ou assistindo um trabalho de uma companhia profissional super renomada, internacional às vezes, como indo assistir a apresentação daquele espetáculo daquela companhia fundo de quintal, super amadora, cheia de problemas, enfim, em todos esses momentos, foram ambientes de estudo, de formação para mim, como artista, como docente. Isso continua até hoje, e acredito que vai continuar enquanto eu respirar [...]. Eu entendo isso de maneira mais abrangente, às vezes quando eu estou assistindo um filme que não é de dança, mas que tem alguma questão muito potente para o meu trabalho como profissional, eu faço essas inter-relações. Então hoje eu percebo que tudo que vivencio tem relação. Por isso que nessas questões pessoais e profissionais eu também faria outro círculo, que são questões do pessoal e do profissional, e que também estão ligadas. Então esse círculo do artista/docente, esse círculo do pessoal/profissional, que essas palavras venham como complementaridade uma da outra. Que eu não sei quais são as fronteiras, onde começa um e onde termina o outro. Porque a sensação que eu tenho é que essas coisas se misturam. (Docente 03)

A partir dos relatos foi possível compreender que os docentes colocam suas experiências artísticas como auxílio na constituição da prática docente e vice-versa, tornando possível o entrelace entre arte e docência. Arrisco-me a considerar que os processos pedagógicos que o professor adota em sua atividade profissional estão fundamentados nos caminhos metodológicos da pesquisa em Dança na grande área de Artes, o que faz com que os oriente no processo de ensino e aprendizagem, emergindo de múltiplas interações entre as fontes epistemológicas (artes/educação) e de seus saberes.

Nesta perspectiva, caracteriza-se construção da identidade como um processo complexo, conflituoso, porém dinâmico. Complexo por envolver o pessoal, o profissional,

a interação com as situações da profissão e por abarcar a concepção do indivíduo como sujeito do conhecimento, capaz de construir saberes e destrezas profissionais que o levam a identificar-se. Desse modo, as questões relacionadas à história de vida se cruzam cotidianamente, permeadas pela construção de sentidos e significados que tais cruzamentos permitem no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional.

3.1.4. Saberes e práticas docentes: “a graduação e pós-graduação sozinhas não formam o professor”.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Os saberes docentes procedem de diferentes perspectivas, a saber: da formação inicial e continuada de professores, do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, demandando tanto aspectos objetivos como subjetivos (TARDIF, 2002). Para o delineamento deste trabalho, procurei fundamentar os saberes docentes enquanto conhecimentos construídos pelo professor e que estão a serviço de sua prática profissional. Os saberes apresentam-se como plurais, compósitos e heterogêneos porque envolvem, na própria atividade profissional, conhecimentos e um saber-fazer dinâmico oriundos de diversas fontes. Não é possível compreender a natureza dos saberes dos professores “sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p. 18).

Os professores entrevistados revelaram alguns saberes que mobilizam no exercício da profissão, que são: saberes didáticos ou pedagógicos, experiência de vida e formação; conhecimento ou saberes curriculares. Os saberes didáticos-pedagógicos são aqueles necessários à prática em sala de aula, ou seja, o “ministrar aulas”, que envolve o planejamento, a avaliação, a ação, a reflexão.

Eu acredito que o professor tem que ter uma habilidade que é parte da questão didática, porque muitas vezes eu tenho uma experiência

profissional que eu não sei compartilhar. E isso é uma coisa que eu percebo que acontece. Então tem que ter uma sabedoria e um traquejo de como lidar com essa questão, o que é muito difícil e importante. (Docente 02)

Essa foi outra dificuldade que encontrei para poder organizar a aula, o que poderia oferecer para os alunos e mostrar algo que seria mais interessante do que simplesmente ficar falando, falando. No primeiro momento fiz isso, não tinha muitos recursos para conhecer a disciplina e naquele primeiro momento não ofereci um curso interessante, e eu acabo sendo muito crítica naquilo que eu faço. Já mudei muito do primeiro curso para hoje e vamos entendendo e buscando alternativas, observando os recursos e estratégias para ensinar algo que tenha significado. (Docente 04)

O professor tem que conhecer um pouco da realidade em que está, digamos assim, o contexto em que se insere, é importante conhecer aonde vai trabalhar, com o que se pode trabalhar, com que instrumentos, com que pessoas vai lidar pra que o professor possa ensinar de acordo com aquela realidade, porque talvez apenas inserir informações novas não deem tantos frutos. (Docente 01)

Os docentes participantes da pesquisa demonstraram preocupação em relação à maneira de ensinar com vistas a atender às demandas de seus alunos e estabelecer sua prática pedagógica por meio de aulas que fossem significativas e não mera exposição de conteúdos e informações. Há ainda a inquietação no que se refere a buscar diferentes estratégias de aprendizagem para os alunos desenvolverem conhecimentos e competências que irão auxiliá-los ao longo de sua jornada acadêmica, profissional e pessoal.

Apoiando-me em Pimenta (1997), didática é “saber ensinar”, em que se destacam os temas como relacionamento professor-aluno, importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, estratégias de ensinar, como apontado nos relatos acima. Podemos dizer que os saberes mobilizados por estes professores estão relacionados a uma circunstância de trabalho (socialização); um saber fundamentado em uma atividade complexa que é a ação de ensinar, estabelecido em um espaço de trabalho que é a Universidade, que se situa em um determinado contexto social.

Percebemos que cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual e coletivo de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, e esse processo influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos na ação docente. Os professores consideraram ainda a importância de

uma atitude investigadora, de uma prática crítica reflexiva, que lhes possibilitassem repensar a prática pedagógica, além de lhes proporcionar condições de contribuírem para a construção de novos saberes acadêmicos, novas teorias e metodologias, e para isso recorrem aos saberes que considero aqui como teóricos ou do conhecimento.

Eu penso que é importante você ter tanto o conhecimento técnico ou teórico quanto o conhecimento prático. O docente tem que ter esse preparo tanto teórico, conhecer as teorias, conhecer o conteúdo em si, porque não se forma nenhum profissional somente com técnica, se forma profissional com teoria também, porque é importante saber essas relações de mundo, as relações sociais que são extremamente importantes para convívio de qualquer pessoa e não somente a técnica, porque a técnica vamos aperfeiçoando conforme entramos no mercado de trabalho, é necessário junção das duas coisas. (Docente 04)

Conhecimento... Podemos dizer que é esse conhecimento científico na área. Então como minha área é dança, considero importante tanto os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da técnica de dança, como também nesse pensar sobre a dança. Pensando de uma maneira mais ampla, entendendo que tanto a movimentação que a gente desenvolve pensando numa técnica em dança quanto a reflexão sobre esse fazer fazem parte dessa construção do conhecimento. (Docente 03).

A partir do exposto, os professores revelaram a importância de dialogar esse conhecimento teórico que o docente vai construindo no decorrer da sua carreira com as disciplinas que leciona e com o que realiza em sua prática. Nos processos de formação de professores, é necessário ponderar a relevância dos saberes das áreas de conhecimento, tendo em vista que não se pode ensinar algo que não se conhece.

Entretanto, além dos saberes didáticos/pedagógicos e teóricos ou do conhecimento, é importante, do mesmo modo, considerar as experiências apreendidas pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos que contribuíram para sua formação humana, adquiridos através da experiência socialmente construída, bem como das mudanças históricas da profissão.

Além de meus três anos como bolsista de Iniciação Artística, que me permitiram estar em diversas situações educacionais (dando oficinas em Lons Culturais, fazendo a preparação corporal da Cia, etc.), também tive a oportunidade de ser monitora em duas disciplinas na graduação e acompanhar mais de perto o processo pedagógico e criativo dos

professores e de suas respectivas turmas. No mestrado, foi o meu lado pesquisadora, obviamente, que foi mais evidenciado, fazendo-me perceber a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e colaborando imensamente para a minha experiência. (Docente 01)

Como citado acima, experiência profissional na docência vai se configurando num espaço rico de formação. Os saberes da experiência concernentes ao modo de como se apropria do ser professor no decorrer da vida revelam-se, assim, valiosos no processo de formação. Os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos baseados nas experiências cotidianas, e esses saberes se transpõem às situações de ensinar estabelecendo uma relação dialógica. Podemos observar no depoimento a seguir:

Eu penso que a graduação e pós-graduação sozinhas não formam o professor, não te capacita totalmente para enfrentar a sala de aula. Você vai aprendendo aos poucos depois que se forma; você enfrenta uma turma e (é) naquele momento que você tem que sentar e planejar, como organizar aquele conhecimento, interagir com aquele grupo de alunos. São vários fatores que confluem, você pensa: – Nossa! Quanta coisa que eu nem imaginava que tinha, e que podia estar influenciando. (Docente 04)

Essas experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer à tona saberes e vivências ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. Pimenta (1997) sugere que é na história da formação desses professores que eles constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes, o que pode permitir ainda que eles percebam a prática atual como referência para a sua formação e nela refletir. Conforme Larrosa (2002):

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. (LARROSA, 2002, p. 27).

Assumi aqui um tempo maior para abordar o saber da experiência por considerar que ele advém da vida do professor, a quem está intrínseco, uma vez que este possui, desde

o momento em que nasce, sua própria experiência de vida com suas representações, ideais, palavras, sentimentos, projetos, intenções e saberes, tratando-se de um saber que não depende de formações institucionais para subsistir. O saber experiencial é construído a partir da vivência do professor enquanto sujeito histórico em diversas situações, podendo ser profissional e pessoal; isso significa que não se trata de um saber hierárquico que procede somente das instituições de formação, mas que é incorporado durante todo o tempo de vida e que se coloca necessário no âmbito da prática da profissão docente.

Além disso, é preciso entender as necessidades de mudança do tempo e de cada um dos ambientes em que vivemos, porque há algumas coisas que já estão instituídas tradicionalmente. Até no ensino superior, que é jovem, tem algumas coisas que já vão se instituindo no seu fazer, e que precisam ser revistas sempre. Então, um profissional que esteja passando pelo processo de formação, que é constante, ele precisa ir olhando para isso e percebendo aquilo que dá “super certo” e aquilo que precisa ser revisto [...]. Precisamos entender esse lugar do professor (de) que ele não é um detentor absoluto de conhecimento, (de) que ele detém certo conhecimento que ele precisa deter para estar nesse lugar – a universidade, mas ele também tem uma trajetória de vida, estabelece uma relação humana seja com o seu colega de trabalho seja com aqueles que estão como seus alunos, uma relação de mais horizontalidade. E essas “coisas” fazem parte da nossa formação e seria legal se as pessoas e até a universidade não desconsiderassem isso. (Docente 03)

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.2). Dessa forma, foi possível perceber por meio dos relatos que a experiência só se torna experiência quando somos tocados por ela, quando damos um sentido a ela, quando a mobilizamos. A experiência torna-se significativa quando os acontecimentos que vivenciamos contribuem para a formação e a construção da identidade, quando aquilo que nos acontece nos afeta de algum modo e somos transformados por essas experiências. Utilizando das palavras de Larrosa (2002):

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).

A experiência constitui-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer à tona sua vivência ao longo de sua vida para responder às necessidades num determinado momento, a partir dos acontecimentos que lhe tocaram e tornaram-se significativos. Pois é na sua própria história que há sentimentos, sensações, ações marcantes, constituindo a experiência e corroborando para a construção de sua identidade. É na história da formação desses professores que estes elaboram e reelaboram os seus saberes, o que pode permitir ainda que percebam a prática atual como referência para a sua formação e nela refletir, e para isso é necessário tempo e espaço.

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 (CUNHA, 2010, p. 55).

Neste contexto, o professor não é apenas um sujeito intelectual isolado, mas também dotado de qualidades afetivas, cognitivas, que traz à tona também o que viveu e aquilo que acumulou durante a sua experiência de vida. É nesse sem-fim de relações que vai gradualmente construindo sua identidade, contribuindo para compreensão da própria profissão. Em suma, o docente pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Esses saberes, assim, estão a serviço da ação, é na prática que se tornam significativos.

Tempo...

Tempo para tudo

*Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito debaixo do
céu:*

*Tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de
arrancar o que se plantou;*

*Tempo de matar e tempo de curar, tempo de derrubar e tempo de
construir;*

*Tempo de chorar e tempo de sorrir, tempo de prantear e tempo de
dançar;*

*Tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e
tempo de se conter;*

Tempo de rasgar e tempo de costurar, tempo de calar e tempo de falar;

*Tempo de amar e tempo de odiar, tempo de lutar e tempo de viver em
paz...*

(ECLESIASTES 3. 1-8)

Por que falar de tempo e não em considerações finais ou conclusão? Este capítulo não deixa de elucidar as considerações e conclusões realizadas no estudo aqui proposto. No entanto, necessito remeter ao significado que esta pesquisa produziu em mim, e para tanto lançarei luzes sobre o questionamento sugerido acima no decorrer destas considerações.

Primeiramente, o presente estudo teve a finalidade geral de apresentar a docência no ensino superior no contexto do curso de Dança e os impasses e desafios na construção da identidade profissional do professor. A partir dessa temática, para enriquecimento e amplitude da discussão, foi realizada a análise dos referenciais teóricos e das falas dos docentes, que possibilitaram responder às seguintes questões: como ocorre a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia? Como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional dos professores que atuam no curso de Dança? Quais saberes são (re)laborados e mobilizados pelos professores ao assumirem a docência universitária? Parte significativa dos dados foi obtida junto aos professores do curso de Dança da UFU, por meio de entrevistas reflexivas.

Esta investigação possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para a construção da professoralidade, dentre os quais considero as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolvem seu trabalho, uma vez que a história de vida é um fator constituinte dessa identidade. Nesse sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se processos formativos da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo contexto, as experiências construídas em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional do professor.

Ficou manifesto que a professoralidade é construída compreendendo a trajetória docente, na qual se insere uma rede de relações em que o professor reconstrói experiências e conhecimentos alicerçados ao longo de sua história de vida. A professoralidade revela-se como um processo contínuo, envolvendo tanto a dimensão pessoal, interpessoal e

profissional, contemplando os parâmetros que os professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas.

Dessa forma, a partir do diálogo com os referenciais teóricos que teceram este estudo, bem como dos apontamentos dos professores – sujeitos da pesquisa –, pode-se entender que a construção da professoralidade é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que os professores, em seus relatos, consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão (escolares, familiares, profissionais e sociais).

Podemos observar que a experiência que os professores tiveram anterior à carreira do magistério superior foi o principal elemento motivador na escolha da profissão. Consideramos, assim, que os saberes da experiência contribuíram para o fortalecimento da formação e profissionalização do professor.

Nesta dinâmica, este estudo ainda possibilitou a compreensão de que a construção da identidade profissional docente está profundamente relacionada às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e à maneira como este a percebe – em constante movimento. A subjetividade baliza o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, como valores e crenças que se tornaram inerentes à profissão, abrindo espaço ao aperfeiçoamento e à transformação dos docentes.

O processo objetivo já envolve, como condicionantes, formação específica para docência e formação continuada. Os estudos e relatos dos professores apontaram para uma carência de formação pedagógica voltada para o exercício da docência no ensino superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem aos conhecimentos adquiridos em suas experiências formativas, o conhecimento do conteúdo da disciplina e as referências passadas pessoais e/ou profissionais. Eles também apresentaram, em seu processo de inserção na carreira, dificuldades no manejo das atividades em sala de aula no que se refere ao aspecto didático-pedagógico. Igualmente, foi possível observar que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional, através de cursos de formação *strictu sensu*, deixando a desejar

formação específica para ser professor nesse nível de ensino. Isso evidencia que nos programas de pós-graduação ainda são restritos os espaços para a prática da docência, assim como para a discussão mais sistemática de aspectos específicos dessa área.

É nessa ótica que reitero a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências dos docentes iniciantes sejam articuladas às teorias educacionais por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas reais dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior. Tal sugestão implicaria no estabelecimento de uma cultura de trabalho pautada na colaboração e participação na tomada de decisões, de modo que estas fossem compartilhadas, no sentido de viabilizar a análise e a reflexão acerca das práticas educativas promovidas no curso de Dança da UFU. Há que se investir na dimensão pedagógica, tendo em vista que a professoralidade, entendida numa perspectiva coletiva e institucional, envolve atividades e valores traduzidos em valorização dos saberes da experiência, ênfase nas relações interpessoais e aprendizagem compartilhada.

As reflexões empreendidas ao longo desta pesquisa permitiram afirmar que o desenvolvimento da identidade profissional está diretamente vinculada ao processo de socialização profissional. As questões relacionadas à história de vida cruzam-se cotidianamente e são permeadas pela construção de sentidos e significados que tais cruzamentos permitem, como, por exemplo, os desejos de valorização profissional e de reconhecimento social. As singularidades presentes nos discursos dos professores refletem suas expectativas e anseios com relação ao ingresso na universidade, cenário em que estão inseridos, como lócus de trabalho docente.

A socialização, dessa forma, é considerada como o período inicial de inserção na carreira docente, e corresponde a um período de aprendizagem na profissão no qual os professores foram adquirindo uma cultura de grupo, em um processo dialético que supõe interação entre docente e instituição. Neste estágio, pondero que três influências corroboram para o aprendizado na docência: a *influência pessoal*, isto é, aquelas influências subjetivas que envolvem as diferentes experiências vividas ao longo da vida e nas instituições de formação; a *influência social*, que se constitui nas interações com outrem e

se refere ao contexto no qual a instituição encontra-se inserida; por fim, a *influência institucional*, que trata das influências de colegas, trata do currículo e da administração da instituição, bem como do ambiente de ensino e das demandas de trabalho. Os professores de Dança, por exemplo, viram-se em um processo de ajustamento às exigências de trabalho na universidade: queixavam-se, muitas vezes, da demanda excessiva de compromissos institucionais, ao mesmo tempo que desejavam dispor de tempo e espaço para comprometerem-se com mais dedicação a um ensino que fosse ao mínimo transformador e significativo.

Esses aspectos permitem repensar na possibilidade de uma mudança na cultura institucional atualmente estabelecida, que dispõe de titulações, hierarquias de conhecimento, supervalorização da produção científica em detrimento das relações humanas. É importante salientar que quando menciono universidade ou instituição, não me refiro às construções imobiliárias, e sim às pessoas, uma vez que esses espaços são formados por indivíduos, que compõem, por sua vez, o *lócus* das relações de trabalho. Destarte, há que se considerar a relevância de uma educação sistêmica que admita o professor em sua totalidade – dotado de valores individuais e de valores construídos socialmente (ética, conhecimento, saberes) e imbuído de vivências e experiências que constroem sua identidade como pessoa e profissional –, visto que, como evidenciado nos relatos, a instituição pouco tem considerado uma cultura de valorização das relações humanas em virtude da grande “correria” de compromissos e prazos que precisam ser cumpridos. “O sujeito moderno além de ser um sujeito da informação que opina é um sujeito que está permanentemente agitado e em movimento, se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação” (LARROSA, 2002, p. 24).

Podemos visualizar a rede de dilemas que se entrelaçam no processo de construção da professoralidade. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem esse contexto, percebemos a existência de um núcleo identitário entre os docentes que se traduz na crença de que o professor deve se preocupar em repensar suas ações formativas, num processo constante de atualização de suas práticas.

Quanto à identidade, trata-se de um processo de construção do sujeito historicamente situado. Nesse sentido, a identidade vai se construindo a partir do

movimento constante entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional. Portanto, ela não é dada, mas passa por um contínuo processo de elaboração e reelaboração do professor consigo mesmo e com seus pares.

A identidade profissional constrói-se, também, a partir do significado que cada docente confere ao seu exercício profissional, uma vez que os professores participantes demonstraram maior identificação com sua formação em Dança do que com o trabalho (a docência) que exercem. O fato de se reconhecerem mais enquanto artistas revela um dilema em assumirem o magistério superior como sua profissão.

Ao analisar esses aspectos, identificamos a não existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor. Nesse sentido, considero que não exista uma dicotomia entre “ser docente” ou “ser artista”; as duas dimensões se completam, uma vez que o docente assume sua prática a partir do conhecimento de seu saber/fazer advindo de sua formação e experiência artística, e ser artista coloca sua formação como auxílio para o desenvolvimento da prática docente em um curso de Dança.

Nesse processo formativo, destaco a relevância dos saberes do conhecimento/teóricos, saberes didáticos/pedagógicos e saberes experienciais para o ingresso na carreira e para o aperfeiçoamento da prática docente. No entanto, na história da formação dos professores entrevistados, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. É necessário que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação desses docentes, uma vez que, para o desenvolvimento profissional destes, a construção desses saberes articulados torna-se imprescindível. Para tanto, os processos formativos devem ser ressignificados a partir de um investimento institucional, colocando a prática docente como objeto de análise, de forma a possibilitar que a professoralidade desenvolva-se por meio da indissociação entre os conhecimentos epistemológicos, didáticos e a experiência de vida. Além disso, é importante enfatizar os saberes que são mobilizados na prática do professor de Dança, uma vez que esses saberes são elaborados/reelaborados e mobilizados durante o exercício da profissão, passando a constituir a identidade docente.

A pesquisa demonstrou que os saberes do professor constituíram-se como elemento fundamental para as ações de ensino e começaram a ser construídos muito antes de ingressar à carreira acadêmica, no sentido de que os docentes iniciam a construção de sua identidade profissional a partir das experiências ao longo de sua trajetória formativa como pessoa. Considero, assim, a experiência como saberes inerentes e fundamentais a esses docentes, saberes estes anteriores aos que são construídos nos espaços formais de formação de professores.

Nesta perspectiva, há a necessidade de que os cursos de formação *strictu sensu* e continuada passem a considerar a importância desses saberes no processo formativo, intencionando conceber o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Para tanto, seria necessário promover discussões em instâncias institucionais⁷ e entre docentes a fim de realizar uma reestruturação curricular, que poderia ser conflituosa inicialmente, por exigir todo um empreendimento de tempo e estudos; contudo, possibilitaria a interlocução entre os conhecimentos de formação específica e os vários saberes que são movimentados diariamente no exercício da profissão, a fim de serem formalizados.

Configura-se como um desafio à docência no ensino superior, especialmente no curso de Dança da UFU, a ampliação de estratégias formativas organizadas de forma sistemática. Tais estratégias devem envolver empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem tanto os diversos saberes mobilizados pelos professores quanto os saberes próprios da área de atuação profissional. Seria fundamental a criação de espaços de interlocução pedagógica nos espaços de formação do curso de Dança que viabilizem troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes, de maneira que o lócus de atuação profissional (a Universidade) se constitua efetivamente em uma comunidade de aprendizagem, o que certamente refletirá na qualidade do processo formativo.

Foi perceptível, tanto que enfatizo várias vezes, que a formação docente está diretamente relacionada com a história de vida do professor, tornando-se aspecto essencial

⁷ Na Universidade Federal de Uberlândia há oferta contínua de ações formativas voltadas para os docentes, por meio da Divisão de Formação Docente – DIFDO, nas quais a participação dos docentes é voluntária.

para construção de sua identidade. É na história de vida que descobrimos quem somos, são nas relações que aprendemos a ser quem somos, são as experiências que nos tocaram que contribuíram para nossas ações, é a vida do professor que corrobora para sua professoralidade; o saber da experiência dá-se na relação entre o conhecimento e a vida humana.

O que mais me tocou durante a realização da pesquisa foi que os docentes participantes consideraram todo seu processo de formação como contribuinte para sua professoralidade; todavia, notaram que, ao ingressarem na universidade, começou a faltarlhes o tempo para sentirem com qualidade as experiências das relações humanas e afetivas, devido à grande demanda de trabalho. Em virtude disso, iniciei essas considerações com o título “tempo”, pois apreendi que os docentes anseiam por “tempo”. Vivemos em tempos em que tudo que se passa é demasiadamente depressa, tempos em que é necessário correr sem pausar, prazos que têm de ser cumpridos velozmente, e tal velocidade nos provoca falta de silêncio e memória, e a experiência vai se tornando deficiente.

Como dissertado neste estudo, a experiência é aquilo que nos toca e nos transforma. Observei, durante o desenvolvimento deste estudo e em minha trajetória formativa, que os aparatos educacionais, principalmente no âmbito da universidade, têm contribuído de forma para que alguma coisa não nos aconteça, não nos toque, uma vez que temos ficado cada vez mais tempo na universidade e cada vez temos menos tempo.

Em seus relatos, os professores sujeitos da pesquisa demonstraram insatisfação com as demandas excessivas de trabalho, as exigências da universidade, o isolamento, pensamento de grupo como impasses ao assumirem a docência universitária. Corroborando com isso, quando na fase de realizar as entrevistas com os docentes, encontrei-me com o embaraço do tempo dos docentes para parar todas as atividades e dedicar algum espaço na agenda para serem entrevistados; apesar de demonstrarem interesse, a resposta foi no sentido de “não consigo encontrar tempo para isso”.

Percebo que há a exigência, por parte das instituições financiadoras e reguladoras dos programas de pós-graduação, de os docentes serem indivíduos de formação permanente e acelerada, da constante atualização, profissionais que não podem “perder tempo”. Há a necessidade de aproveitá-lo e por isso não há espaço para prorrogar qualquer prazo ou

atividade, e por essa busca constante de não ficar para trás já não temos tempo, e nada nos acontece, nada nos toca. E a experiência torna-se cada vez mais escassa por excesso de trabalho e falta de tempo.

Em virtude disso, frequentemente temos a ideia de que os relacionamentos devem ser encaixados nas agendas pessoais. Cogitamos intimamente sobre “como prover de tempo para os filhos”, ou “dispor de tempo para as pessoas que fazem parte da nossa vida”. Isso produz a percepção de que os relacionamentos são apenas uma parte pequena da nossa vida. No entanto, a vida é constituída de relacionamentos; afinal, o que seria das escolas e universidades se não existissem pessoas? “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações” (CICILLINI, 2010, p. 35).

Quando há sobrecarga no trabalho, a tendência é começar a tratar os relacionamentos de maneira superficial, diminuindo o tempo, a atenção e a energia que eles exigem, de forma que o que é mais importante é substituído pelo mais urgente. As ocupações, as exigências e prazos começam a ser as razões de nossa vida. Quando não são! Quando as pessoas estão em um leito de hospital jamais dizem: “Tragam meus diplomas! Mostre-me meus títulos! Mostre-me todos os bens que conquistei!” Quando em seu leito de morte, as pessoas não se cercam de objetos, elas querem em torno de si “pessoas” que amam e com as quais mantêm relacionamentos. Isso nos leva a perceber que são os relacionamentos que constituem a vida.

O tempo é uma dádiva, pois recebemos apenas uma quantidade fixa dele, podemos até “fazer mais dinheiro” ou adquirir mais conhecimento, mas não podemos fazer ou adquirir mais tempo. Quando o tempo é dedicado aos relacionamentos, é construído um legado de alguém que investiu mais em pessoas do que em afazeres e coisas. Por isso é imprescindível aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, parar para sentir, suspender o automatismo da ação, ter paciência, dar-se tempo e espaço.

Considerando as palavras do poeta Rubem Alves, “suspeito que as escolas ensinem precisamente a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas desconfio de que elas ensinem aos alunos a arte de *ver* enquanto viajam.” (ALVES. R, s/d). E para *ver* enquanto viaja é necessário um gesto de interrupção, de paciência, é preciso *tempo*.

*A maior ambição durante a trajetória nesta vida deve ser o amor.
O melhor exercício da vida deve ser amar. A melhor expressão do amor é
o tempo. A melhor parte que você pode dar de você a outrem é seu tempo.
O melhor momento para amar é agora. Afinal, o que realmente importa?*
(WARREN, 2003)

Referências

ANFOPE e FORUMDIR. *Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional*. Belém, 23/03/2001.

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

AQUINO, D. *Dança e universidade: desafio à vista*. In: Lições de Dança 3. PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Org.). Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

ASSIS, M. de. O espelho. Esboço de uma nova teoria da alma humana. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962. v.2, p.345-52.

BASBAUM, Ricardo. *Pensar com arte: o lado de fora da crítica*. IN: Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios. Mônica Zielinsky (Org. e Introdução) et al. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BASBAUM, R. *Amo os artistas-etc.* (título original: I Love Etc.-Artist). [s.p.]. 2004. Disponível em: <<http://cabenamao.blogspot.com.br/2010/08/amo-os-artistas-etc-por-ricardo-basbaum.html>>.

BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. 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, p.90-104, Dezembro/2009.

BRASIL. *Constituição*, 1988. <disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao> Acesso em 15 de março de 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 08 de julho de 2015.

CARROLO, C. *Formação e identidade profissional dos professores*. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Lisboa: Porto, 1997.

CERVO, A. L. BERVIAN, P.A.S.R da. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, B. *Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88. _____. *Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHAUÍ, M. A *Universidade Pública sob Nova Perspectiva*. In Revista Brasileira de Educação. Set./Out/Nov/Dez, 2003, nº 24.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CICILLINI, G. A. Professores Universitários e sua Formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

CORAZZA. S. M. *Na adversidade cultural, uma docência artística*. Pátio-Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 17, p. 27-30, 2001.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (orgs.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

_____. *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*. In: XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. POA, ANAIS Seiva publicações. 2008

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades profissionais e sociais*. Porto: Lisboa. Vol. 24. Coleção Ciência da Educação, 1999.

_____, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I.M.S. et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In.: _____. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Líber livros, 2008.

FAVERO. S.M. *As inquietações do artista-professor*. Revista DAPesquisa: Centro de Artes da UDESC, v.2, n.2, 2007. Disponível em:

http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf. Acesso em 19 de julho de 2015.

FERENC, A. V. F. *Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. Trabalhos... Viçosa: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt08-3839-int.pdf>. Acesso em 09 jan. 2016

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANECHINI, V. *O artista-docente: uma mirada sobre a prática e a experiência*. XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em transito. 2012. Disponível em: <<http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/055.pdf>>. Acesso em 14 de abril de 2015.

GREINER, Christine. *Arte na universidade para germinar questões e testar procedimentos*. In: XAVIER, J. MEYER, S. TORRES, V. (Org.). *Tubo de Ensaio: experiências em dança e arte contemporânea*. Florianópolis: Ed. do Autor, 2006. p.31-35.

HUBERMAN, M. “O ciclo de vida dos professores” In: NÓVOA, A (org). *Vidas de Professores*. Porto Ed., 1992.

Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (IARTE-UFU). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Dança – UFU*. 2010. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/danca/projeto-pedagogico>. Acesso em 08 de agosto de 2015.

ISAIA, S. *Desafios à educação superior: pressupostos a considerar*. In: RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira.(Org.). *Docência na Educação Superior*: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. (org) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XXp – (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. *Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 4., 2005, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: Unisinos, 2005. v. 1, n. 1.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. *Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade*. Educação. Porto Alegre –RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez., 2006.

KATZ, Helena. *Ensino deficiente prejudica o setor*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 12 nov. 1983. Ilustrada.

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.

LUDKE, M, ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. *Sobre a socialização profissional de professores*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 99, p.5-15, nov. 1996.

MACHADO, A. B. *Arqueografia da docência universitária*. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARQUES, I. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) *Formação de professores - tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MOROSINI, M. C. (org.). *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: *Professordoc ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. *Seara de desencontros*. A produção do ensino na universidade. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. *O Processo de pesquisa: iniciação*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Os professores e sua Formação*. 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997

_____. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Revista Educação e Sociedade, Rio de Janeiro, n.74, p. 27-42, abril 2001.

NUNES, Dalma. N. A; VILELA, N. S. *A construção da carreira docente na educação superior e os desafios no processo de ensino*. Temporis (ação), v.12, n. 1, p. 112 - 130, jan./dez. 2012.

NUNES. D.P.N.A; MALUSÁ.S; MELO.G. *A construção da carreira docente na educação superior e os desafios no processo de socialização profissional*. Revista Ibero-Americana

de estudos em educação. Espanha/Brasil. v.10, n. 1, 2015. Disponível em www.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/523. Acesso em 09 jan. 2016.

OLIVEIRA, E. M. de. *Docência Universitária em arte: (auto) retratos da identidade docente artista*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, V. Verbete: professoralidade. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio: DP&A, 2002.

PEROBELLI, M. H. *Desafios na formação do artista-docente contemporâneo*. in: 6 Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2011, Porto Alegre. Anais da Abrace. pp. 1–6. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/58.%20Mariene_Perobelli.pdf Acesso em 15 de abril 2015.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, J. B. M. Edgard Santos. *A origem da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia: a utopia de uma razão-apaixonada*. 1994. p. 114. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador.

RAMALHO, L. B.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. *Foram professores profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, Sulina, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.

SEVERINO, A. J.. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

STRAZZACAPPA, M. *Prodança-criança-escola: os projetos de ensino de dança em Campinas/SP- integrando universos*. Anais da 9a conferência da DACI. Revista da FSBA, Salvador, v. 2, p. 273-278, ago. 2003.

_____. Marcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Caderno CEDES, v. 21, n. 53, p. 69-83. abr. 2001.

_____. M. *Prodança-criança-escola: os projetos de ensino de dança em Campinas/SP- integrando universos*. Anais da 9a conferência da DACI. Revista da FSBA, Salvador, v. 2, p. 273-278, ago. 2003.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.83-95.

SZYMANSKI, H. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez. 2000.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. *Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes*. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

_____. et al. *A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior*. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq. mimeo. 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de pesquisa e pós-graduação. *Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado*. Resolução N° 08/2011.

VEIGA, I. P. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p.190-200.

VIANNA, C. *Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

WENDT, D. *Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística*. Eletras, v. 20, 2010. pp.17-24. Disponível em: <<http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/default.asp>> Acesso em 20 de abril de 2012.

WOZNIAK, F; NOGARO, A. *A formação do docente universitário em questão*. PERSPECTIVA, Erechim. v.35, n.132, p.135-146, dezembro/2011. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_239.pdf. Acesso em 12 jan.2016

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

APÊNDICES

APÊNDICE A



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

Questionário de identificação

Pesquisa: CAMINHOS DA PROFESSORALIDADE NO CURSO DE DANÇA DA UFU: IMPASSES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva, narcisotelles@dmac.ufu.br - tel. (34) 3239-4424

Professor (a),

Estamos coletando dados iniciais para um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto tem como objetivos compreender analisar a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia; objetivamos ainda analisar como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional dos professores que atuam no curso de dança; Investigar como os saberes que são (re) laborados e mobilizados pelos professores ao assumirem a docência universitária. Além de contribuir na constituição de uma cultura da formação e profissionalização do professor. Sua participação é muito importante!

OBSERVAÇÃO: A identificação do sujeito neste instrumento é necessária apenas para efeito de participação nas demais etapas da pesquisa. Nas etapas seguintes os sujeitos não serão identificados. O local de trabalho e dados profissionais ficarão totalmente em sigilo.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Código: D1-D2-D3-D4

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

3. Unidade/Curso: _____

4. 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

5. Categoria Funcional

() Titular () Associado

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

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

() Aux1 () Aux2 () Aux3 () Aux4

6. 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 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Há quanto tempo você atua como docente na Educação Superior?

() de 1 a 3 anos

() de 4 a 6 anos

() de 7 a 14 anos

() de 15 a 25 anos

() de 24 a 35 anos

() de 35 a 40 anos

() acima de 45 anos

2. Você já lecionava antes de fazer este concurso? Sim () Não ()

Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a)

Instituição	Níveis em que atuou	Quanto tempo
1) _____	_____	_____
2) _____	_____	_____
3) _____	_____	_____

Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestre:

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

APÊNDICE B

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

Roteiro de Entrevista

1. Quando você se percebeu professor pela primeira vez?
2. Você se lembra de alguma atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor?
3. Quais conhecimentos você considera fundamentais para exercer a docência na Universidade?
4. Você consegue se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado positivamente ou negativamente? (Cite em que aspecto ou situação vivida)
5. Falando do seu processo de “adaptação” profissional, cite 1 ou 2 pontos, aspectos ou acontecimentos que mais lhe ajudaram ou dificultaram a sua inserção como professor aqui na UFU. Como você se arranjou?
6. Quais as principais dificuldades você tem encontrado ao exercer a docência no ensino superior? A quais fatores você atribui essas dificuldades?
7. Para você, o que é preciso para ser um bom professor no curso de dança?
8. Considerando a dança enquanto arte, para você o que é um artista-docente? Você considera que há uma separação/diferença ou possível relação entre o fazer artístico (na dança) e a docência?
9. Como você se vê em sua atuação profissional? Como um docente, artista ou ambos?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada Caminhos da professoralidade no curso de Dança da UFU: impasses e desafios na construção da identidade profissional, sob a responsabilidade dos pesquisadores Narciso Larangeira Telles da Silva e Dalma Persia Nelly Alves Nunes. Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a trajetória da docência dos professores ingressantes no curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia; objetivamos ainda analisar como se desenvolve a identidade docente no processo de socialização profissional dos professores que atuam no curso de dança; Investigar quais os saberes são (re) laborados e mobilizados pelos professores ao assumirem a docência universitária. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dalma Persia Nelly Alves Nunes. No momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores do curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia no campus Santa Mônica para participarem do estudo. Na sua participação você responderá a um questionário de identificação e concederá uma entrevista gravada digitalmente. Após a transcrição da entrevista, a mesma será totalmente desgravada. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. E não há riscos em participar como colaborador (a) da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito da sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente. 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: Dalma Persia Nelly Alves Nunes (3216-5639) vinculada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia-PPGED/UFU e com o Profº Narciso Larangeira Telles da Silva (3239-4413) vinculado ao programa de pós-graduação em Artes Cênicas/UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 14 de outubro de 2015.

Assinatura dos pesquisadores

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

Participante da pesquisa