

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CRISÁLIDA VIRA BORBOLETA:
formação acadêmica e experiência profissional docente transformadora-
emancipatória**

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo



**Uberlândia
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CRISÁLIDA VIRA BORBOLETA:
formação acadêmica e experiência profissional docente transformadora-
emancipatória**

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo

Memorial apresentado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme a Portaria do MEC nº 982, de 03 de outubro de 2013, e a Resolução 03/2017, de 09 de junho de 2017, do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

**Uberlândia
2023**

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Membros Titulares Externos

Profa. Dra. Malvina Tuttman

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Selva Guimarães

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Membro Titular Interno – Presidente da Comissão Avaliadora

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Membro Suplente Externo

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Universidade de São Paulo – USP

Membro Suplente Interno

Profa. Dra. Maria Irene Miranda

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedicatória

Às vezes sinto que foi outro dia

Outras vezes sinto que faz uma eternidade

A verdade é que sua falta se faz presença diariamente

*Numa centelha de tempo incontável a me ensinar compulsoriamente a transformar a dor
em mais amor*

*Vivencio-te, meu filho, em cada detalhe que me traz à memória a delicadeza de tua
existência.*

*E, ao rememorar acontecimentos num espaço-tempo reinventado, sinto-me feliz por alguns
instantes ao percebê-lo vivo em mim.*

*E, assim sigo sentindo esse amor-luz que me move a querer extrair da vida a doçura
ensinada por você.*

*Sinto-me tão honrada em ser sua mãe, porque mesmo tendo uma existência breve entre
nós, por onde caminhou deixou infinitas pistas de amor.*

Amo-te tanto, meu filho e enquanto eu viver, você viverá em mim!

Dedico este trabalho aos meus filhos, **Luciano Melo Moura** (*in memoriam*) e **Lucas Melo Moura**, que me acompanharam em toda trajetória, celebrando com orgulho cada conquista, cada desafio vencido.

Agradecimentos

Este texto é revelador de uma longa caminhada, marcada por desafios, muita dedicação, perseverança e imensa determinação, que culminaram no sentimento de que tudo valeu a pena! Mas tenho consciência de que não estive só. Pelo contrário, muitas pessoas se fizeram presentes e foram essenciais para que eu pudesse construir toda essa trajetória de compromisso institucional com a educação básica e superior. Por isso, registro aqui minha imensurável gratidão a todas as pessoas que de perto e de longe puderam tornar essa caminhada mais amena e mais significativa.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, nosso Criador, pela dádiva da vida;

Aos meus pais, Giovane e Heloísa, por todo amor, por terem sido meus primeiros professores, por serem meu porto seguro, pelas bases sólidas dos valores que me movem vida afora;

Ao Lucas, meu filho amado, que juntamente com Luciano, ensinam-me, desde o ventre, a ser mais humana, mais generosa e a exercer a alteridade. Gratidão, Lucas, por sua fortaleza, demonstrada cotidianamente em suas ações que, mesmo nos dias cinzentos, foram ao mesmo tempo firmes e serenas. Por vocês, meus filhos, enfrentei a vida de frente, sem esmorecer! Vocês foram e são a razão e os motivos de toda essa trajetória;

À Helena, minha neta, que tem o sorriso mais lindo deste mundo e, com sua inocência representa a esperança por um mundo melhor, mais humanizado, mais fraterno.

À Camila Teixeira, pela convivência harmônica e por ter trazido Helena ao mundo;

Ao meu irmão Vander, pelo amor partilhado e por ser meu ombro amigo nas horas mais difíceis!

Ao meu irmão José Luís, sua esposa Elisângela e aos meus sobrinhos queridos, Gustavo e Yasmin por partilharem comigo todas as conquistas!

Ao Antônio, o amor da minha vida, por quem esperei tantos anos e que chegou no momento mais difícil em que foi colocada à prova toda minha vontade de continuar sobrevivendo. Gratidão por permitir-me sentir o frescor da juventude, por me despertar a vontade de retomar a escrita de poemas; por me provocar o diálogo terapêutico, por me acalantar a dor da alma, partilhando momentos tão especiais de utopias, de debates filosóficos e políticos. Eu seria outra sem a sua presença e tranquilidade, sem a sua persistência em me amar. Gratidão por tudo e por tanto, especialmente pelas belíssimas músicas ao violão ressignificadas especialmente para mim!

Às minhas avós, Vovó Ina (*In Memoriam*) e Vovó Lila, mulheres fortes, que suportaram todo tipo de adversidades, mas não perderam a doçura e puderam me dedicar o melhor do amor fraterno! Vocês são meu espelho a mirar sempre!

Ao vovô José Pereira de Melo (*In Memoriam*), homem sábio, amoroso, com quem tive o privilégio de aprender muito sobre histórias do campo e causos sobrenaturais. Dele guardo doces lembranças que povoam minha memória da infância. É com muito orgulho que carrego esse lindo sobrenome que dele herdei, além da canhotice;

À minha tia Cida e ao tio Veloso, meus amores, por sempre me apoiarem e acreditarem no meu infinito possível!

À minha querida sogra, D. Elza, que me abrigou desde o início como filha do coração, aos queridos enteados Octávio e Thiago que me acolheram tão afetuosamente, às cunhadas Leninha e Dalvinha pela doçura do convívio fraterno, aos cunhados e concunhadas, aos sobrinhos herdados que me encham de alegria a cada encontro;

À querida Ilda, por cuidar tão bem de mim, especialmente com lanchinhos deliciosos;

À Camila Soares, por se fazer luz e trazer alegrias na vida do Lucas, alegrando assim meu coração de mãe;

Às minhas tias, tios, primas e primos pela alegria da convivência tão afável;

À querida Dona Lenita, mulher forte e tão amorosa, por quem nutro profundo respeito e admiração e por ter sido meu amparo no tempo da graduação cuidando dos meus meninos para que eu pudesse estudar;

À Mariana, que será para sempre minha norinha querida, por fazer parte de nossas vidas e ter proporcionado ao meu filho Luciano o melhor do amor;

À Renata Borges, minha querida professora da graduação, que me despertou o gosto pela docência universitária, pelas aulas ao mesmo tempo lúdicas e profundas teoricamente, em nome de quem expresso imensa gratidão à todas as minhas professoras e professores, imprescindíveis em minha formação, desde a infância, até a pós-graduação! Todas e todos vocês deixaram-me marcas indeléveis;

Às e aos estudantes da graduação e pós-graduação, com vocês aprendi e aprendo tanto;

Às minhas orientandas atuais e as que já concluíram seus processos formativos e acabaram se tornando grandes amigas: Luciana Pedro, Giovanna Bernini, Naiara Villela, Marli Kato, Avani Correia, Fernanda Quaresma, Marlei Dias, Priscilla Ximenes, Vaneide Dornellas; Nágilla Vieira, Daniella Umbelino;

Às e aos membros do GEPDEBS, em especial à querida florzinha, Vanessa Bueno, por partilhar comigo a utopia dos encontros, da troca de saberes e sabores;

Às e aos membros do GEPEFE, especialmente e carinhosamente à Profa. Maria Isabel de Almeida, por quem tenho imensa admiração pela sabedoria e engajamento político na luta pela formação de professores; ao Prof. Fusari por sua paciência e generosidade; à queridíssima Tê Rios, pelas reflexões filosóficas e por exalar sensibilidade poética por onde passa; à Profa. Selma Pimenta, minha grande mestra;

Aos professores do NEPHE, em especial ao Prof. Geraldo Inácio Filho (meu orientador de mestrado), ao Prof. Wenceslau Gonçalves Neto, ao Prof. Décio Gatti, ao Prof. José Carlos Souza Araújo e ao meu amigo Carlos Henrique de Carvalho por terem me ensinado a trilhar os primeiros passos na pesquisa educacional;

Ao Prof. Valter Soares Guimarães (*in memoriam*), meu orientador do doutorado, um professor tão sábio e rigoroso, que me ensinou a galgar os escarpados caminhos da pesquisa e a alcançar os “cimos luminosos”!

À amiga Vânia Vieira, companheira de projetos de pesquisa sobre formação e desenvolvimento profissional docente, por sua dedicação e carinhosa participação em inúmeros momentos de minha vida profissional;

Às amigas queridas do Instituto de Psicologia, Cirlei Evangelista, Cármen Reis e Lígia Carolina Oliveira, pelas trocas sempre tão afetuosas, regadas a cafezinhos deliciosos!

Ao amigo Marcelo Soares, pela presença afetuosas, pelas experiências compartilhadas, especialmente no aprendizado da gestão acadêmica, tendo participado comigo de momentos tão importantes dessa trajetória, desde a banca de concurso em 2002, até esse momento;

À querida Profa. Olga Damis, minha mãe acadêmica que me acolheu tão afetuosamente e me ensinou muito sobre Pedagogia, formação de professores e docência;

À Marisa Lomônaco, minha grande mestra na gestão acadêmica, com quem tive o privilégio de aprender muito sobre a universidade e seu funcionamento;

Às professoras Malvina Tuttman, Selma Garrido Pimenta e Selva Guimarães, mulheres aguerridas, pelas quais nutro profunda admiração e me espelho em suas importantes trajetórias profissionais, por terem, gentilmente, aceitado o convite para participar deste momento tão importante de minha vida;

À querida Sílvia Conde, minha “mana” do coração, que compartilhou comigo a experiência incrível de presidir o Forumdir, exercendo com maestria a função de vice-presidenta no biênio 2021-2022;

À querida Aline Cunha, que foi tão maravilhosa e tão prestativa, como coordenadora de Comunicação do Forumdir, se tornando uma grande amiga e companheira;

Aos meus colegas da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação, agradeço as inúmeras oportunidades de aprendizagem e de convivência, em especial, Lázara Cristina Silva (minha querida comadre), Astrogildo Silva Júnior, Andréa Longarezi, Benerval Santos, Camila Coimbra, Carlos Henrique Carvalho, Carlos Lucena, Elenita Pinheiro, Guilherme Saramago, Lúcia Valente, Maria Irene Miranda, Maria Simone Ferraz, Paulo Celso Gonçalves, Robson França, Romana Valente Pinho;

Às amigas e amigos, alguns distantes, que guardo carinhosamente em meu coração, Dagraça, Vera Lacerda, Talamira Taíta Brito, Marília (*in memorian*), Elzirene (minha comadre querida); Cirene Camilo, Simone Nogueira, Maria Leite, Rosana Pontes, Sandra Fernandes, Tarcísio Manuvei, Bel, Solange Magalhães;

Aos colegas da Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas; do Núcleo de Didática e do Núcleo de Prática de Ensino e Estágio, pelas vivências e aprendizados;

À querida Laura, formanda em Pedagogia, que sonhou cada traço da arte de todo material, voando comigo para tornar mais esteticamente belo o texto e a apresentação;

À querida Géssika Vieira, minha orientanda de doutorado, pela disponibilidade sempre tão afetuosas para contribuir;

À Yara Reis, com que tenho a alegria do convívio que, mesmo remoto, se faz tão presente, de forma afetuosas e solícita;

À querida amiga Rosane, por ter participado desde a primeira progressão, ocorrida em 2004 até o momento atual, com tanto zelo e carinho;

À Ana Rafaella, que carinhosamente chamamos de Rafinha, por toda amorosidade dedicada a mim e ao trabalho na secretaria da Faced;

À Mariana Ruiz, que devagarinho chegou na Faced e em minha vida, tornando-se uma das minhas “filhas” do coração;

À equipe de servidoras e servidores da Faced, pessoas tão especiais, algumas delas convivo a mais de duas décadas, desde o mestrado: James, Candinha, Sandra, Claudinha, Luiza, Leonardo, Ali, Soninha. Mais recentemente, a alegria da convivência com José Reinaldo, Luciana, Oscari, Isadora, Rodrigo, Ricardo;

À equipe da Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação, em especial a Luciene Souza, Natália, Jane, Fabiana, Márcia Cabrera;

À querida Suzane Gonçalves, presidenta da ANFOPE, pelas partilhas tão afetuosas e inúmeros aprendizados!

Às e aos colegas da ANDIPE, em especial, a Profa. Cristina D’Ávila e Amali Mussi, pessoas especiais, com as quais pude compartilhar muitas experiências formativas!

Às e aos Colegas do GT 4 da ANPED, por me acolherem e me proporcionarem muitos diálogos profícuos sobre a Didática e sobre a Formação de Professores!

Às e aos Colegas da RIDES, em nome da querida Profa. Ilma Passos Alencastro Veiga, agradeço as oportunidades tão formativas!

A vocês minha gratidão!

Resumo

A presente produção cumpre parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular na Carreira do Magistério Superior, de acordo com a Portaria do MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013, regulamentada pela Resolução nº 3/2017, do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia, de 09 de junho de 2017. Minha opção foi pela elaboração do Memorial Acadêmico por considerar que, mesmo sendo desafiador o processo de vasculhar as memórias, revisitar experiências e retomar o caminho trilhado, eu teria a oportunidade de fazer uma autoavaliação desses percursos. E, assim, ter a oportunidade de, ao sistematizar meu processo de auto-reconstrução biográfica, poder ressignificar minha história de vida pessoal e profissional. Além disso, o Memorial representa a explicitação sistematizada à comunidade acadêmica de minha atuação profissional na Universidade Federal de Uberlândia e do compromisso institucional nestes 21 anos como professora de seu quadro permanente. Apresento o texto organizado em sessões que retratam brevemente minhas primeiras vivências escolares e profissionais no magistério básico, a saber: a) os primeiros anos escolares; b) o curso profissionalizante de magistério; c) as primeiras experiências no magistério básico; d) o ingresso no curso de Pedagogia; e) o ingresso no mestrado em educação; e, mais detalhadamente apresento o conjunto de atividades do período compreendido entre 2002 a 2023 como servidora pública concursada para o exercício da docência na Faculdade de Educação. Coerente com meus pressupostos epistemológicos essa segunda parte é exposta a partir dos ciclos de vida profissional no magistério superior (ISAIA, 2005), assim desenvolvido: a) anos iniciais (0-5), anos intermediários (6- 15) e anos finais (de 16 anos até os dias atuais). Três eixos foram estruturantes de minha prática profissional, a saber: Educação emancipatória, Afetividade e Gestão democrática. Com a consciência de ter dedicado grande parte de minha vida com profundo envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, concluo que me sinto realizada profissionalmente, pois, alcei longos e gratificantes voos, polinizei conhecimentos e, sobretudo aprendi muito, tendo vivido a vida acadêmica em sua profundidade e inteireza. Concluo reafirmando meu compromisso com educação pautada nas premissas constitucionais, nas suas dimensões científica e política, ancorada em processos coletivos, participativos e democráticos, em que sejam garantidas as condições de acesso, permanência e conclusão dos processos formativos para todas as pessoas.

Palavras-chave: Memorial acadêmico; Ciclos de vida profissional; Docência universitária; Desenvolvimento Profissional e Humano.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Fotografia do casamento de Giovane e Heloísa, datado de 22/10/1966
- Figura 2 - Registro fotográfico meu com seis meses de vida na fazenda onde meus avós viviam em Goiás (1967)
- Figura 3 - Eu e meus irmãos Vander e José Luís, em Cachoeira Dourada-GO (1973)
- Figura 4 - Carteira escolar dupla – anos 1970
- Figura 5 - Cartilha Caminho Suave (1970)
- Figura 6 - Boletim escolar do 1º ano – Instituto Novo Goiás (1974)
- Figura 7 - Diploma de Magistério nível Médio (1984).
- Figura 8 - Gravidez de oito meses – Lucas e Luciano com três meses
- Figura 9 - Colação de grau – eu fui oradora da turma (2007)
- Figura 10 - As companheiras de voos e de muitos afetos: Lázara e Vanessa (2002; 2018)
- Figura 11 - Ciclos de Vida Profissional
- Figura 12 - Ciclo de vida profissional docente – Anos Iniciais (0 a 5 anos)
- Figura 13 - Ciclo de vida profissional docente – Anos Intermediários (6 a 15 anos)
- Figura 14 - Diploma de Doutorado em Educação – FE-UFG
- Figura 15 - Eu e a Profa. Vanessa Campos em apresentação da pesquisa coletiva do GEPDEBS no XVII Endipe – Salvador (2018)
- Figura 16 - Material produzido para o Curso de Pedagogia à Distância (2011)
- Figura 17 - Livro Didática e Docência Universitária (2012)
- Figura 18 - Registro fotográfico com o grupo de monitoras do IV ENFORSUP (2012)
- Figura 19 - Livro publicado contendo as palestras do ENFORSUP (2015)
- Figura 20 - Livro organizado em co-autoria com a Profa. Cirlei Evangelista (2018)
- Figura 21 – Portaria de Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação e Portaria de Pró-Reitora Substituta (2012-2013)
- Figura 22 - Ciclo de vida profissional docente – Anos finais (16 anos aos dias atuais)
- Figura 23 - Profa. Selma e eu no momento em que recebi o certificado de conclusão do Estágio Pós-doutoral na Universidade Católica de Santos (2017)
- Figura 24 - Parecer favorável ao pedido de apoio para cursar Pós-doutorado no exterior
- Figura 25 - Lançamento do Livro Pedagogia Universitária (2018)
- Figura 26 - Helena aos 2 meses (2018) e aos 5 anos (2023)

Figura 27 - Participação na Audiência Pública contra os cortes orçamentários e contra o Programa Future-se (agosto de 2019)

Figura 28 - Registro das atividades desenvolvidas nas Sessões Reflexivas (2018)

Figura 29 - Registros fotográficos dos Ciclos de seminários do GEPDEBS (2018- 2019)

Figura 30 - Registros fotográfico da aula da disciplina Tópicos Especiais em Pedagogia Universitária. (2020)

Figura 31 - Live promovida pelo Forumdir, com a participação do Prof. Luiz Carlos de Freitas (2021)

Figura 32 - Apresentação do Manifesto Forumdir em defesa da Educação e da Democracia) por mim e pela Profa. Lueli Duarte, à época vice-presidenta do Forumdir (2022)

Figura 33 - Apresentação do relatório final no 43º Encontro Nacional do Forumdir e Passagem da presidência do Forumdir para a Profa. Lueli Nogueira (2022)

Figura 34 - Logomarca do XXI ENDIPE Uberlândia (2022)

Figura 35 - Registro da reunião da Comissão Organizadora do Endipe ocorrida em modo remoto (2022)

Figura 36 - Projeto Esquentando Endipe (2022)

Figura 37 - Aula no Projeto de Extensão EJA Criativa (2023)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Premissas teóricas

Quadro 2 - Ciclos de Vida Profissional

Quadro 3 - Orientações de Trabalhos Acadêmicos referentes ao I Ciclo

Quadro 4 – Informações Gerais sobre os Cursos de Docência Universitária período de 2013 a 2016

Quadro 5 - Ações formativas, temáticas e quantidade de participantes

Quadro 6 – Orientações de trabalhos acadêmicos referentes ao II Ciclo

Quadro 7 - Participação em atividades remotas

Quadro 8 – Orientações e supervisões concluídas no período de 2017 a 2023

Quadro 9 - Quadro das orientações de Mestrado e Doutorado em andamento

Quadro 10 - Manifestações de agradecimento em teses, dissertações e avaliações discente.

LISTA DE SIGLAS

ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UaB – Universidade Aberta do Brasil
CEAD - Centro de Educação à Distância
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFACED - Conselho da Faculdade de Educação
CONGRAD - Conselho de Graduação
CONSUN - Conselho Universitário
CPACO - Comissão Permanente de Acompanhamento e Controle Orçamentário
CRA - Coeficiente de Rendimento Acadêmico
DIFDI - Divisão de Formação Discente
DIFDO - Divisão de Formação Docente
DIPED - Divisão de Projetos Pedagógicos
DIREN -Diretoria de Ensino
DLICE - Divisão de Licenciaturas
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENFORSUP - IV Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior
FACED - Faculdade de Educação
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdade, Centros, Institutos de Educação e equivalentes das Universidades Públicas Federais
GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores

GIDEF - Grupo Internacional, Interinstitucional e Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direito e Finanças Públicas

GT – Grupo de Trabalho

IFES - Institutos Federais de Ensino Superior

LDBEN- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAPP - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIPE - Projeto Interdisciplinar de Prática Pedagógica

PLI - Programa de Licenciatura Internacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPD - Programa Nacional de bolsas de Pós-Doutorado

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGCE - Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROAD - Programa de Apoio à Docência

PROCOR - Programa de Combate à Reprovação

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROSSIGA - Programa Institucional da Graduação Assistida

REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIDES - Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFAM - Universidade Federal de Manaus

UFCat - Universidade Federal de Catalão

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UnB - Universidade de Brasília
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNIUBE - Universidade de Uberaba
UnU - Universidade de Uberlândia
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	18
1.1. Organização do Memorial Acadêmico.....	25
2. SEÇÃO II – A vida que floresce: do nascimento à concretude da existência possível.....	27
2.1. Da iniciação à vida: os primeiros aprendizados.....	28
2.2. A escolha pelo curso técnico de Magistério – ou a falta de oportunidades.....	36
2.3. As primeiras experiências no magistério básico: ainda crisálida.....	38
2.4. O ingresso no curso de Pedagogia: os primeiros movimentos da crisálida virando borboleta.....	41
2.5. O Mestrado em Educação: no processo de transformação.....	44
3. SEÇÃO III - Ciclos de vida profissional docente: o ingresso como professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia – a borboleta voa... ..	49
3.1. Ciclos de vida profissional docente: à guisa de um conceito.....	49
3.1.1. Afetividade.....	52
3.1.2. Educação Emancipatória.....	54
3.1.3. Gestão Democrática.....	56
3.2. <i>Anos iniciais</i> : a socialização profissional docente na educação superior (2002-2006): os primeiros voos... ..	58
3.2.1. Compreendendo os primeiros voos: a tessitura de uma síntese.....	70
3.3. <i>Anos intermediários</i> – (6 a 15 anos): a estabilização na carreira e a diversificação de atividades – voar, polinizar... ..	72
3.3.1. À guisa de uma síntese.....	97
3.4. <i>Anos finais que continuam...</i> (2017 até os dias atuais) - Interfaces entre a reafirmação de minha identidade docente e a maturidade institucional: voos que não cessam rumo a novos desafios... ..	100
3.4.1. Por uma síntese das múltiplas vivências.....	142
4. Conclusões.....	144
5. Referências.....	152
6. Anexos.....	157

AVISO ÀS BORBOLETAS¹

Rompi minha crisálida. Agora sou uma borboleta feliz e ansiosa que fia com urgência a sua história. Sei que a minha existência é breve e preciso projetar para o mundo o tempo em que hibernei. No meu ciclo de larva eu já recolhia tudo – a metamorfose das cores, o veneno necessário, a experiência do mel. Involuntariamente eu me construía para o centro, sugava com as patas a seiva das plantas, me preparava para o dia de voar. Mal podia supor que as minhas asas seriam essa tatuagem de todas as formas, sobreposição de escamas cintilantes igual quebra de planos, de espirais, feito a um telhado suspenso no ar. Asas, minha enseada e minha perdição. Acho mesmo que as antenas aguçadíssimas e os olhos sensíveis ao som vieram dessa minha vontade de ir sempre além. É arriscado voar e é por isso que eu voo. Sou atraída por novas montanhas e desconhecidas planícies – não posso esperar porque o tempo que me pertence é uma única estação. Voo para estar na aventura do voo e voo também pelas borboletas domesticadas que perderam a ousadia de voar. São asas que se tornaram apenas ombros, e “os ombros que suportam o mundo”, como o Poeta escreveu. Voo, voo sim... [...]. Simples, a natureza é feita de círculos, de quebra de planos, de espirais. Não tenho nada a ver com o voo em linha reta, sou responsável por mim e pela aventura de outras borboletas, minha vida é transgredir. Afinal de contas, voar é com os pássaros e inverter o rumo das coisas, migrar sem descanso no horizonte da procura, é com as borboletas. Por isso a minha história, aconteça o que acontecer, só deve valer para quem sabe que toda verdade é sempre um pedaço de uma outra coisa e que o voo mais urgente é revolucionar os jardins.

De minhas observâncias da natureza ao longo da vida, me detive na singularidade das borboletas que me inspiraram a partir de sua leveza, fluidez, curiosidade, busca, polinização e metamorfose a desenvolver práticas dialógicas e colaborativas, a exercitar as dimensões éticas e estéticas da profissão docente, com sensibilidade nas inter-relações estabelecidas cotidianamente. Esse poema foi escolhido porque representa a síntese do meu processo de auto-reconstrução biográfica. A borboleta, metáfora da transformação, reflete os movimentos constitutivos de minha identidade profissional que se mescla com minha vida pessoal, entremeada por acontecimentos e vivências que me moveram a escolhas e a posicionamentos político-epistemológicos assinalados em cada ciclo de minha vida profissional. Tenho consciência de que não consegui registrar todos os movimentos constitutivos dos meus voos, porque tenho clareza de que a memória, por vezes, é falha e lacunar.

¹ Poema escrito por Jorge Miguel Marinho, extraído do livro “Na curva das Emoções” (1989).

1- Introdução

*Lembrar talvez seja uma tentativa de manter na
mão o fio que nos liga a nós mesmos na
“sucessividade dos segundos”*

(Augusto dos Anjos).

O processo de escrita deste Memorial talvez tenha sido um dos maiores desafios a superar, não tanto pela vastidão de experiências pessoais e profissionais a serem lembradas, descritas e refletidas, mas, sobretudo pela emoção que cada recordação me fez vivenciar, ao puxar o fio que me liga a mim mesma “na sucessividade dos segundos”, parafraseando o poeta citado. Cada fragmento do tempo, cada momento guarda em si a beleza do vivido, do experimentado, do que foi compartilhado, celebrado e aprendido. Contudo, guarda também a dureza e contradições da vida como ela se desenha, nos exigindo posicionamentos, intervenções e em algumas situações, até mesmo o necessário recuo mediante conflitos, disputas e jogos de poder próprios dos humanos em circunstâncias concretas.

Um dos dilemas enfrentados nessa produção escrita foi: *por onde começar?* Apesar de anteriormente, ao longo de minha vida acadêmica, ter tido a oportunidade de escrever brevemente alguns “ensaios” de memorial, senti a necessidade de buscar melhor compreensão sobre esse gênero textual. Segundo o Dicionário da língua portuguesa, o termo “memorial” (séc. XIV), provém do latim tardio *memoriale* (“aquilo que faz lembrar”), podendo ser definido, por suas peculiaridades, como: “[...] Digno de ser lembrado; memorável” (HOUAISS, 2001, p. 1.890). De acordo com Rego (2014, p. 790), o memorial é uma produção acadêmica, de cunho autobiográfico, escrito sob a forma de um relato histórico e analítico, com a finalidade de fornecer “esclarecimentos (sobre fatos e acontecimentos) que permitam compreender o itinerário intelectual e profissional percorrido, assim como os planos e objetivos para a carreira num futuro próximo”.

Após recuperar o significado de um texto dessa natureza, fiz o movimento de olhar para dentro de mim, na proeza de encontrar algumas pistas para puxar os fios da memória e me atrever a dar impulso à produção escrita tão desejada. Foi então que iniciei pela sessão “agradecimentos”, pois, foi o único caminho que inicialmente se desenhava para mim como possível para dar vazão às ideias. Entendo que o desejo intrínseco de iniciar expressando gratidão às inúmeras pessoas que compõem minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e

profissional, aflorou a partir da seguinte percepção: “eu sou muitos”, parafraseando Rubem Alves e contrariando a gramática da língua portuguesa, que, de modo correto assim diz: “Eu sou”. Sujeito singular; verbo no singular. [...] Mas quem aprendeu com Sócrates, quem se conhece a si mesmo, sabe que a alma não coincide com a gramática. A alma diz: “Eu somos” (RUBEM ALVES, 1998). E, assim, tenho convicção das inúmeras pessoas que compõem esse mosaico, às quais se fizeram importantes de várias formas e de jeitos diversos em minhas peregrinações pela vida.

Ao refletir sobre a dificuldade de escrever as primeiras linhas, pude identificar a sensibilidade aflorada a guiar-me o pensamento, numa tentativa de permitir que razão e emoção estivessem completamente intrincadas no processo de rememorar minha trajetória. Para percorrer esse caminho, que é sinuoso, escarpado, mas é também verde e florido, polinizado pelo voo incessante das borboletas que me ensinaram a voar com leveza, escolhi em coerência com minha base epistemológica, o percurso da *auto-reconstrução biográfica*, a partir das contribuições teóricas de Isaia (2005). Para a referida autora, trata-se de um procedimento metodológico que tem por finalidade propiciar aos docentes a reconstrução de suas trajetórias profissionais, sendo possível, neste processo, demarcar suas fases e seus ciclos.

Cabe dizer que, desde os primeiros movimentos reconstitutivos de minha trajetória, eu tinha clareza de que não gostaria de elaborar uma apresentação meramente descritiva, linear e fragmentada das experiências formativas e profissionais. Mesmo porque esta não é minha concepção de realidade. Pelo contrário, concebo a vida em movimento, em sua complexidade, conforme a perspectiva de Morin (2007, p. 13):

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico [...]

Por meio do olhar atento, por dentro e para dentro de mim, no desafio de apreender a complexidade dos movimentos que fiz, das escolhas e de todo o tecido de acontecimentos, foi possível apreender o sentido e as intencionalidades, os ideais e as utopias que me moveram ao longo de minha e vida. Assim, pude compreender como esses processos reverberam nos movimentos de desenvolvimento profissional, considerando a perspectiva histórico-ontológica de minha formação e atuação no magistério.

Nesse matiz, a professora que me torno a cada dia é resultante desse amálgama das interações dialógicas estabelecidas, dos referenciais teóricos estudados, das atividades formativas desenvolvidas, das aulas construídas, das diversas atividades de pesquisa, extensão e gestão acadêmica propiciadoras de modos de ser e estar na profissão, com entusiasmo, afetividade, envolvimento e responsabilidade a ela inerentes.

Desta forma, a centralidade desse dispositivo metodológico escolhido reside na possibilidade de conceber novos significados sobre os processos construtivos da docência, mesmo com a consciência de que o trabalho com a memória pode ser falho e lacunar. Sobre esse aspecto, Ecléa Bosi (1994, p. 66) nos lembra que “[...] sempre ‘fica’ o que significa. E fica não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado. [...] novos significados alteram o conteúdo e o valor da situação de base evocada”. Nesse processo, ao rememorar acontecimentos, episódios e fatos concretos, emergiu uma multiplicidade de sentidos e significados da dimensão subjetiva, permeados por momentos marcados por emoções diversas que se mesclam e afloram em forma de alegrias, tristeza, angústia, contentamento, paz interior, dentre outros sentimentos. Nesse sentido, acessar a memória:

[...] é sempre sondagem profunda, reflexão sobre o que é retido e reelaborado na intimidade da memória, substância que se projeta no diálogo entre partes interessadas na busca por entendimentos; trata-se de fiações argumentativas que se desenrolam e se tratam para deslinde de argumentos provocados. Tudo na chave da humanização das relações, na busca de compreensão de nossos papéis no mundo (MEIHY, 2020, p.13).

Esse estado de alma, contemplativo do passado, implica em revisitar escolhas “na busca de compreensão de nossos papéis no mundo” e me conduziu a identificar os elos de ligação entre as diversas experiências, com a clarividência de que jamais estive só, pelo contrário, minha trajetória é marcada por muitos encontros e desencontros. E, um dos desafios expressivos consistiu, exatamente, na intencionalidade de reunir, selecionar, agrupar e distinguir essas inúmeras vivências em um texto denominado memorial que é, ao mesmo tempo, singular e plural; polissêmico e polifônico.

Entendo, assim, que acessar memórias requer considerar os pares dialéticos: objetividade-subjetividade; razão-emoção; passado-presente na interface entre o que foi idealizado e o que, de fato, foi realizado. Com efeito, o ato de rememorar torna possível transformar o passado em presente histórico, como um artista concebe sua arte, por meio da experiência criadora e criativa de *transver* o mundo, como nos ensina o poeta:

*A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem de suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 [...]*

Manoel de Barros (2010).

É por meio desses deslocamentos, perpassados pela ideia de que “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê” que o percurso da memória evocada se deixa entrever, entretecendo, não ao sabor do acaso, mas a partir das similitudes entre passado vivido, presente concreto e futuro devir. Nesse movimento é possível apreender a peculiar característica do vínculo que há entre memória e ação de re-cordar. Dar cor ao que se rememora, subtraindo do empoeirado distanciamento temporal, o sentido que ora se reconstrói por meio da aventura de *transver* a própria existência. Re-cordar também me remete a ver com o coração.

Explicito que a perspectiva epistemológica condutora das reflexões aqui contidas aproxima-se do materialismo histórico dialético, no esforço de compreender a profissão docente, a partir de sua totalidade e de sua historicidade, tendo em vista apreender as contradições presentes nos movimentos construtivos do meu “eu” profissional que, segundo Nóvoa (2000) se vincula diretamente ao “eu” pessoal.

Com suporte em Marx, pude compreender que “a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos, os seus condicionantes e os seus limites*” (PAULO NETTO, 2011, p. 18 – grifos do autor). É nesse prisma que se constitui o labor da produção ora externada. Nesse sentido, a sistematização dos percursos apresentados toma como referente os fundamentos, os condicionantes e contradições das experiências acadêmicas e profissionais que marcam o período correspondente ao recorte temporal adotado².

² Embora a primeira parte do texto retrate vivências pessoais, escolares, profissionais e acadêmicas no período que antecede o ingresso como professora do quadro efetivo da Universidade Federal de Uberlândia, o recorte temporal priorizado para a finalidade deste Memorial refere-se ao período compreendido entre o ano de 2002 (ingresso na UFU) a 2023 (tempo presente de apresentação do Memorial).

Algumas premissas, construídas a partir do referencial teórico que priorizei, conduziram o processo de auto-reconstrução biográfica e a apresentação das ressignificações, quais sejam:

Quadro 1 – Premissas teóricas

Premissa	Justificativa
<p>“Tudo flui” e “Nada é permanente, exceto a mudança” (HERÁCLITO apud SOUZA, s/d);</p>	<p>Na condição de mulher-professora-pesquisadora, escolhi algumas lentes para melhor interpretar a realidade e, uma delas, se refere à compreensão dialética da mudança. Aprendi logo no início do Curso de Pedagogia, com Heráclito, que conceber a existência humana a partir desse “fluir” constante nos oferece possibilidade de olhar para a realidade, buscar compreendê-la para nela intervir. Na contramão da perspectiva metafísica postulada por Parmênides, a consciência do <i>devir</i> e do <i>vir-a-ser</i> de Heráclito é inevitavelmente vital para que possamos acreditar nas necessárias transformações. Afinal, a vida é impulsionada pelos desafios, pelas contradições e, nesse jogo de forças contrárias, a vida se reinventa, se movimenta e vai se constituindo nesse constante processo de mutabilidades.</p>
<p>“[...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. (FERRAROTI, 1988, p.26-27).</p>	<p>Essa práxis individual a que se refere o autor, somente existe porque há um processo anterior que nos constitui como sujeitos, ao mesmo tempo singulares e universais, banhados pelas dimensões social, histórica e cultural. Essa compreensão me move a identificar que podemos conhecer e intervir no mundo a partir dessa interface entre mim, os outros e a realidade concreta.</p>
<p>Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo</p>	<p>O trabalho docente, concebido em sua dimensão ontológica, parte da compreensão de que é por meio do trabalho que homens e mulheres se humanizam e imprimem na história suas marcas e seu legado. Ao assumir o ser professor como um ser social, busco como referência a ontologia do ser social em Lukács (2013). Por meio da atividade</p>

<p>assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 35)</p>	<p>docente, exercida a partir das correlações de força com a realidade concreta e complexa, a natureza do trabalho docente se distingue das demais atividades laborais. Trata-se de uma atividade em que não há controle algum sobre seus resultados, exatamente porque ocorre entre humanos e tem como finalidade social o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas de cunho cognitivo, afetivo, ético, cultural, no sentido de alcançar o pertencimento à práxis social.</p>
<p>A educação é uma práxis social complexa (PIMENTA; ALMEIDA, 2011)</p>	<p>Conceber a educação nessa perspectiva implica considerar o conceito de práxis como atitude humana teórico-prática, em favor das transformações da natureza e dos próprios homens. Essa práxis ocorre entre humanos que ensinam outros humanos, em contextos situados, a partir das inter-relações estabelecidas, podendo transformar os sujeitos envolvidos, assim como as ações. É complexa porque envolve vários condicionantes: sociais, políticos, econômicos e relacionais que incidem sobre as práticas educativas e pedagógicas. Por isso, a reflexão sobre a educação implica tomar como ponto de partida o marco social em que é situada, ou seja, a totalidade antagônica. De outro modo, correremos o risco de sucumbir à ilusão de atribuir à educação a origem de suas contradições, ou aumentar as expectativas emancipatórias que dependem de um processo social que marca seus limites e possibilidades.</p>
<p>A qualidade da educação, no sentido público, é necessariamente social, além de técnica e científica. Qualidade para poucos é elitismo. Qualidade apenas para o mercado é restrição do cidadão a capital ou recurso humano. [...] Sair da torre de marfim para constituir-se um espaço público de construção da democracia econômica, cultural, cognitiva e política, eis um dos significados mais fortes da responsabilidade social da universidade (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 586).</p>	<p>As ações desenvolvidas por mim, no decorrer das atividades de diversas naturezas, sejam no ensino, pesquisa, extensão ou gestão acadêmica e, sobretudo no aprofundamento teórico sobre a Pedagogia Universitária, se orientaram pela compreensão da universidade como um bem público fundamental para a construção de sociedades democráticas, mais justas e mais equânimes. Nessa perspectiva, minhas vivências profissionais na</p>

	<p>universidade foram ancoradas no reconhecimento e respeito às diferenças e contradições atinentes à coletividade, o que me exigiu o constante compromisso com as práticas verdadeiramente emancipatórias e promotoras do bem comum. Por isso, meu engajamento na luta por seu fortalecimento, especialmente, no que se refere à formação de professores contra as reformas neoliberais, contra o esvaziamento da racionalidade crítica que, sucumbida, vem cedendo espaço para a racionalidade técnica, em um processo marcado por políticas educacionais que desvalorizam a função social da educação de modo geral e das universidades, mais especificamente.</p>
<p>“Eu não sou, eu estou sendo” (KUSH, 1973).</p>	<p>A consciência não determinística de mim mesma e dos outros, me moveu a acreditar na importância desse modo de compreender a ontologia educacional, política e cultural como promessa de desenvolvimento humano.</p>
<p>“[...] as identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como ‘profissionais’” (DUBAR, 2010).</p>	<p>A mulher-professora-pesquisadora-gestora que fui me tornando a cada dia, partiu do reconhecimento de que a construção de minha identidade profissional está em permanente reconfiguração. Esta compreensão parte da indicação feita por Marcelo Garcia (2009, p. 12) quando afirma que a identidade não é um dado fixo, mas um processo de interpretação de si mesmo, portanto, a “identidade pode ser entendida como resposta à pergunta: <i>Quem sou eu, neste momento?</i>”</p>

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos referenciais teóricos acessados.

1.1. Organização do Memorial Acadêmico

Em conformidade com meu quadro de referências, assim como explicitado anteriormente, fiz a opção por apresentar o presente texto disposto em duas partes a saber: na primeira explicito brevemente minha iniciação ao mundo, meu processo de socialização e as primeiras vivências escolares e profissionais no magistério básico, a formação inicial em Pedagogia e o Mestrado em Educação. Na segunda parte, de modo mais aprofundado e a partir do recorte temporal que corresponde aos anos de 2002 (entrada na carreira do magistério superior) até 2023 (data da apresentação do Memorial), a trajetória está sistematizada a partir dos ciclos de vida profissional no magistério superior.

O Memorial está organizado em três seções, sendo que na introdução do trabalho são explicitados aspectos referentes a organização, além dos marcos referenciais.

A **Seção I**, trata da **introdução** do trabalho, as motivações e opções teórico-metodológicas para a escrita do Memorial.

A **Seção II**, intitulada “**A vida que floresce: do nascimento à concretude da existência possível**”, contém informações e reflexões referentes à minha vida familiar e aos primeiros anos escolares; ao curso profissionalizante de magistério; as primeiras experiências no magistério básico; ao ingresso no curso de Pedagogia; o ingresso no mestrado em educação.

Na **Seção III**, apresento os “**Ciclos de vida profissional docente: o ingresso como professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia – a borboleta voa...**” De modo detalhado e aprofundado apresento o conjunto de atividades do período compreendido entre 2002 a 2023 como servidora pública concursada para o exercício da docência na Faculdade de Educação.

Por fim, apresento uma síntese integradora no item **Conclusões**. A escrita do texto, a partir da segunda sessão, está organizada por meio dos ciclos de vida profissional no magistério superior (ISAIA, 2005), a saber:

Quadro 2 - Ciclos de Vida Profissional

Ciclos de Vida Profissional	Período	Cronologia
<i>Anos iniciais</i>	0 a 5 anos	2002, 2003, 2004, 2005, 2006
<i>Anos intermediários</i>	6 a 15 anos	2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016
<i>Anos finais</i>	16 anos até os dias atuais	2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023

Fonte: Elaborado pela própria autora, fundamentada a partir da tipologia apresentada por Isaia (2005).

A produção das reflexões e interpretações de minhas vivências acadêmicas e profissionais possibilitou-me revelar de onde parti e como tenho me constituído a professora-pesquisadora, a professora-gestora; a professora-extensionista que estou sendo³.

De acordo com Isaia et al (2007, p. 5), “[...] a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético”. Nesse sentido, essas vivências aqui refletivas e ressignificadas, ocorreram em entrelaçamento com a cultura acadêmica e foram marcadas pelas inter-relações com meus pares e estudantes, constituindo, assim, a dimensão social da profissão docente.

Três eixos foram estruturantes de minha prática profissional nessa trajetória e estão presentes em todos os Ciclos de vida: *Afetividade; Educação emancipatória e Gestão Democrática*.

³ Me baseio em Marcelo Garcia (2009, p. 12) quando afirma que a identidade não é um dado fixo, mas um processo de interpretação de si mesmo.

SEÇÃO II

A vida que floresce: do nascimento à concretude da existência possível

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

Alberto Caeiro (1946)⁴

Esta seção tem como finalidades apresentar informações e reflexões referentes à minha vida familiar e aos primeiros anos escolares; ao curso profissionalizante de magistério; as primeiras experiências profissionais no magistério básico; assim como o percurso formativo no curso de Pedagogia e, posteriormente, o ingresso no mestrado em Educação. O texto está organizado em subseções, nas quais me manifesto a partir de uma narração reflexiva que buscou seguir a cronologia dos acontecimentos marcantes de minha vida pessoal e as experiências escolares.

⁴ O Guardador de Rebanhos. In **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) 10. Ed. Lisboa: Ática, 1993).

2.1. Da iniciação à vida: os primeiros aprendizados

Foi por meio do amor consagrado pelo casamento ocorrido no dia 22 de outubro de 1966 entre dois jovens, ele, Giovane Pereira Melo, aos 24 anos e ela, Heloísa Maria Ferreira Melo, aos 19 anos, que eu pude vir ao mundo. Nasci em Uberlândia, numa família de trabalhadores que acabara de se formar, gente bem humilde.

Figura 1 - Fotografia do casamento de Giovane e Heloísa, datado de 22/10/1966.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Meu pai viveu em Uberlândia até os seis anos de idade, quando a família se mudou para uma fazenda do Rochedo em Goiás, onde meu pai viveu até os 15 anos, trabalhando no campo, junto com meu avô. Filho mais velho de uma família numerosa, não teve a oportunidade de vivenciar a escola, apesar de sempre ter demonstrado uma inteligência ímpar. Desde muito cedo enfrentou as agruras da vida, do trabalho pesado, das responsabilidades e dificuldades inerentes a uma família economicamente pobre. Teve várias profissões: torneiro mecânico, serralheiro, soldador. Mas foi no esporte que ele se consagrou: foi um dos ciclistas mais famosos de Uberlândia e região nos anos 1960, tendo sido campeão em longas provas, por várias vezes.

Minha mãe, acabou sendo filha única após a morte prematura da irmã Helena. Ela desfrutou a sorte de ter como mãe uma mulher muito forte, embora fisicamente não medisse nem 1,5 metro, foi uma gigante. Ao ser abandonada pelo marido nos anos 1940, em Monte Alegre, uma cidadezinha do interior do Triângulo Mineiro, D. Brasilina, ou vovó Ina, como carinhosamente a chamávamos, foi obrigada a dar conta da dureza da vida. Sofreu preconceitos por ser naquela época “uma mulher largada” pelo marido. Mas, não esmoreceu e trabalhou duro para alimentar as filhas, até que a meningite ceifou a vida da filha menor. Minha mãe, desde muito pequena trabalhava para ajudar a mãe. Com uma visão progressista, minha avó decidiu vir para Uberlândia, no início dos anos 1960 com o intuito de buscar possibilidades de uma vida melhor para ela e para a filha. Assim, minha mãe teve a oportunidade de estudar até o quinto ano.

Apesar da brevidade do relato sobre a vida dos meus pais é possível situar historicamente e socialmente o contexto familiar em que nasci. Foi no ano de 1967, na cidade de Uberlândia-MG, no Hospital Santa Catarina, num parto marcado por violência obstétrica, que resultou na necessidade do uso de fórceps, que fui inaugurada neste mundo.

Figura 2 - Registro fotográfico meu com seis meses de vida na fazenda onde meus avós viviam em Goiás (1967)



Fonte: Arquivo da autora. Fotografia desconhecido. (2023).

Os primeiros meses de vida foram em Uberlândia, mas oito meses depois surgiu uma oportunidade de trabalho para meu pai numa pequenina cidade do estado de Goiás, denominada de Cachoeira Dourada. Lá vivemos por uma década, onde foram concebidos

meus dois irmãos, Vander e José Luiz e onde vivemos uma infância feliz, repleta de ludicidade e de aprendizados.

Figura 3 - Eu e meus irmãos Vander e José Luís, em Cachoeira Dourada-GO (1973)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Tive a oportunidade de acessar a escola em 1974, aos sete anos de idade. A escola – Instituto Novo Goiás – era situada numa vila de operários e pertencia à Usina Hidrelétrica de Cachoeira Dourada, onde meu pai trabalhava. Tive o privilégio de morar praticamente vizinha da escola. Eu amava estudar! Sempre fui uma criança muito falante, muito curiosa, o que me trouxe algumas dificuldades em relação à disciplina rígida e cerceadora daquela época. Em minha dissertação de mestrado⁵ tive a oportunidade de aprofundar reflexões sobre esse aspecto.

Ancorada em Foucault, compreendi que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com saberes e poderes que eles trazem consigo” (1996, p. 94). Nesse sentido,

[...] a escola e seus processos de ensino desenvolve certas práticas seletivas e discursos que estabelecem uma rede complexa, cujas práticas pedagógicas são organizadas com a finalidade de “disciplinarizar os

⁵ MELO, G.F. **Por trás dos muros escolares: luzes e sombras na história da educação feminina** (Colégio N. Sra. Das Dores – Uberaba – 1940-1966). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2002. 145 fls.

corpos”, tornando-os úteis e eficientes; cumprindo, portanto, certas funções, dentre elas a de atender aos anseios da sociedade em relação ao perfil do indivíduo a ser formado. (MELO, 2002, p. 18).

Essa perspectiva de “escola disciplinarizadora” respondia ao papel da educação em um contexto histórico marcado pelo regime de ditadura militar. Nesse período a educação cumpria função estratégica especialmente para os filhos da classe trabalhadora. De um lado, a intenção de formar mão de obra e quadros de trabalhadores para atender satisfatoriamente ao modelo de desenvolvimentista idealizado pelos militares. De outro, cumpria a função de disseminar a ideologia conveniente à manutenção daquele regime autoritário entre crianças e adolescentes, por meio da imposição aos estudantes de um padrão de comportamento obediente e servil.

Ardilosamente, esse formato de educação estava diretamente vinculado aos interesses das elites econômicas e políticas do país. Ao fixar a rígida disciplina nas rotinas escolares, baseada em práticas autoritárias, “treinando” comportamentos, isso poderia reverberar nos modos de vida dos futuros trabalhadores, revigorando a obediência social nos contextos laborais e, assim, contribuir para potencializar a produtividade do mundo econômico, por meio da divisão social do trabalho.

Com efeito, a escola cumpria essas finalidades por meio da difusão de práticas pedagógicas centradas, majoritariamente, na reprodução de conteúdos descontextualizados. Ao observar o cotidiano escolar era possível identificar muito facilmente essa perspectiva pedagógica, por exemplo, na organização do espaço físico da sala de aula, no ensino centrado na transmissão de conteúdos, muitas vezes esvaziados de sentido, assim como nos materiais instrucionais e no currículo escolar fragmentado.

Não raro eu era convidada pela professora para ficar de pé na frente da turma, pois, dizia ela que eu era o “vaso de flor” a enfeitar a sala. Outras vezes, considerando o modelo de educação sexista, em que as meninas não podiam se “misturar” com os meninos, tanto na disposição da sala de aula, como nas aulas de educação física, o “castigo” era sentar ao lado de um menino, uma vez que a sala era dividida de um lado as meninas e de outro os meninos, com carteiras duplas de madeira, conforme demonstrado na figura, a seguir.

Figura 4 – Carteira escolar dupla – anos 1970



Fonte: <https://www.capadocialeiloes.com.br/peca.asp?ID=5666104>

Hoje compreendo que aquelas manifestações de comportamento já se constituam em indícios do meu modo de ser e estar no mundo, pois, sempre fui questionadora e me inquietava com as imposições de comportamento como as filas “retas” e ao caminhar a ordem de “olhar um na nuca do outro”.

E, como já tinha o espírito de borboleta a querer voar, me sentia incomodada com o compulsório silenciamento e, sobretudo com a ausência de oportunidades de me manifestar em várias situações. Não que eu fosse indisciplinada, mesmo porque essa característica seria impossível em mim e em meus irmãos, dada a disciplina rigorosa com que nossos pais nos educaram para obedecer, principalmente em ambientes externos à nossa casa.

Logo nos primeiros meses escolares fui alfabetizada, a partir do método silábico e da emblemática cartilha Caminho Suave⁶, de Branca Alves de Lima. As lições seguiam a lógica do método sintético de alfabetização, ou seja, partindo das vogais, ditongos, sílabas simples e, na sequência, sílabas complexas. O conteúdo da cartilha era direcionado para a realização de exercícios repetitivos, de modo que o processo de alfabetização era centrado na aprendizagem de códigos associando-os a letras e fonemas.

⁶ Caminho Suave foi o livro oficial de alfabetização do Ministério da Cultura por quase cinquenta anos, e mais de 40 milhões de exemplares foram impressos nesse período, totalizando 132 edições, sendo a primeira edição publicada no ano de 1948, pela Editora Edipro.

Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>

Figura 5 – Cartilha Caminho Suave (1970)



Fonte: Veja SP – Abril Editora

No primeiro ano escolar as disciplinas do currículo eram assim denominadas: Linguagem, Aritmética, Ciências Naturais, Integração Social, Moral e Cívica. Como se pode depreender da imagem a seguir, a avaliação era classificatória e meritocrática, coerente com os pressupostos da didática instrumental. De todas as disciplinas a que mais me encantava era a linguagem e, apesar da escassez de livros de literatura, era por meio da leitura eu podia voar pela imaginação e vivenciar outros espaços.

Figura 6 - Boletim escolar do 1º ano – Instituto Novo Goiás (1974)

INSTITUTO NOVO GOIÁS			
CACHOEIRA DOURADA - GOIÁS			
	Fev. Mar. Abr. Maio Jun. Ago. Set. Out. Nov. Dez. Média Final Assinatura do Pai ou Responsável		
Linguagem	85 100 93 100 100 100 100 100 93	93	<i>Geovana Ferreira Melo</i>
Aritmética	100 95 100 100 100 100 100 96	98	<i>Geovana Ferreira Melo</i>
Ciências Naturais	90 100 95 10 80 70 100 90	86	<i>Geovana Ferreira Melo</i>
Int. Social / Estudos Sociais	100 100 90 90 100 100 100 95	96	<i>Geovana Ferreira Melo</i>
Moral e Cívica			<i>Geovana Ferreira Melo</i>
Média	93 98 94 90 95 100	90	<i>Geovana Ferreira Melo</i>
Classificação	8º 2º 2º 6º 2º 1º		
Comportamento	B B B B B 0		
Faltas			
O aluno foi aprovado no 1º ano com a média 90			
Professora <i>Neusa Mayrink Santos</i>	Diretor <i>Cláudio Nunes Martins</i>		

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Deste período, guardo inúmeras recordações muito boas, apesar das práticas pedagógicas terem sido marcadas por condicionantes próprios do momento político marcado pelo regime militar, vivenciei como aluna o auge da pedagogia tecnicista, ancorada nos pressupostos da racionalidade técnica.

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos da Pedagogia Tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino. (VEIGA, 1996, p. 35).

De fato, havia pouco espaço para a criatividade. Os primeiros quatro anos escolares foram permeados por atividades centradas em cópias do livro e do quadro de giz, desenhos prontos para colorir, elaboração de “composições” com temas, muitas vezes distanciados da realidade das crianças. Me lembro, por exemplo, de quando retornamos de férias e a professora solicitou-nos que escrevêssemos uma composição com o tema “minhas férias na praia”. Notadamente, a massiva maioria da turma jamais fora a praia, o que fez com que a professora mudasse o tema, deixando-o mais livre para que pudéssemos escrever.

Me recordo que, quando descobri ser possível, ao atribuir sentido aos fonemas e grafemas, juntar sílabas eu poderia ter uma palavra, uma frase, um texto, fiquei maravilhada. Tudo o que eu via pela frente queria ler! Qualquer papel velho, pedaço de jornal, revistas, gibis, escritos em fachadas e muros me moviam a querer ler em “voz alta”, tamanho era o encantamento que aquela possibilidade de traduzir em sons e sentidos o que as letras me permitiam. Esse amor pela leitura e produção de textos me acompanha vida afora. Para mim:

Ler, acredito, é uma das experiências mais radiosas da vida, pois, como leitores descobrimos nossos próprios pensamentos e nossa própria fala graças ao pensamento e a fala de outro. Ler é suspender a passagem do tempo: para o leitor, os escritores passados se tornam presentes, os escritores presentes dialogam com o passado e anunciam o futuro. O livro abre novos mundos, ideias e sentimentos novos, descoberta sobre nós mesmos, os outros e a realidade (CHAUÍ, 2004 – Depoimento)⁷

Me lembro dos livros de fábulas que me encantavam, principalmente, porque sempre tínhamos no final que descobrir qual a “moral da história”. Dessas histórias, me lembro bem da fábula da cigarra e da formiga, pois, enquanto a formiga trabalhava dia e noite, a cigarra

⁷ Fonte: Depoimento concedido pela Profa. Marilena Chauí ao site da Livraria Cultura em 2004. Disponível em <https://profdiafonsoeducacional.blogspot.com/2010/08/o-fascinante-mundo-da-leitura.html>. Acesso em 03 março 2023.

somente cantava e, no inverno a cigarra que não havia trabalhado foi pedir ajuda a formiga que assim lhe respondeu: “você passou o tempo cantando, agora dance!”. Entretanto, a “moral” era bem outra, pois, era impregnada de uma ideologia para domesticar corpos, para nos tornar obedientes ao sistema opressor, sem nenhuma condição de questioná-lo ou sequer, transgredi-lo.

As experiências literárias na infância e adolescência foram poucas, em função da escassez de recursos tanto em minha família, quanto na biblioteca escolar, além das rupturas com algumas trocas de escola no meio do ano, em função das mudanças de cidade. Quando estava cursando a metade da 4ª série, meu pai deixou a usina onde trabalhava e nos mudamos para a cidade de Araxá. Lá concluí o final da 4ª série e metade da 5ª série, quando voltamos de mudança para Uberlândia.

Meu pai tentou montar uma oficina de serralheria, mas não deu certo e acabamos indo para Uberaba no meio do ano de 1979, quando eu estava na metade da 6ª série. Lá foi onde vivi por 20 anos e tive a oportunidade de cursar o final do ensino fundamental em uma escola particular como bolsista, denominado Colégio Cenecista Dr. José Ferreira. Nesse período, com doze anos de idade eu já trabalhava como babá de duas crianças pequenas, onde fiquei por uns dois anos e, depois, fui trabalhar como auxiliar de uma dentista que era nossa vizinha, onde trabalhei por mais uns dois anos.

Me lembro que, após a 7ª série, tive uma professora de língua portuguesa, a tia Vera, que nos incentivava a ler e a viajar pela literatura brasileira. Tive, nessa época a chance de conhecer lindos romances, contos, poemas. Ficava encantada com os livros de Machado de Assis (Dom Casmurro, Memórias póstumas de Brás Cubas), José de Alencar (Iracema, A pata da gazela), Joaquim Manoel de Macedo (A moreninha), Lúcia Machado de Almeida (O escaravelho do diabo), li também Esdras do Nascimento, Clarice Lispector. Conheci Gibran Khalil Gibran por intermédio de uma amiga e me encantei com a escrita poética do livro intitulado O profeta e depois Areia e Espuma. Até que descobri as poetisas portuguesas pelas quais nutro profunda admiração: Florbela Espanca, Sophia de Mello Breyner. E, claro, os poetas Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, Manuel de Barros, Carlos Drummond, Vinícius de Moraes e tantos outros que me levaram a descobrir o universo literário e vez por outra, rabiscar algumas estrofes na adolescência.

O gosto pela leitura me acompanha desde sempre, mas confesso que não me adaptei com a leitura de livros eletrônicos, gosto mesmo é de tocar o livro com as mãos, sentir o cheiro do papel, folhear, fazer anotações (a lápis!).

Ao rememorar a intimidade que tive, desde muito cedo, com os livros de literatura, de contos e de poemas, identifico o quanto é importante ampliar o repertório cultural na formação inicial e continuada de professores, pois, a dimensão estética da docência é fundamental para construir processos formativos mais humanizadores e emancipatórios, afinal, a literatura é uma arte e a arte nos humaniza.

2.2. A escolha pelo curso técnico de Magistério – ou a falta de oportunidades

Quando concluí o 1º ano do antigo colegial, no ano de 1982, dadas as circunstâncias concretas de nossa condição social, meu pai me orientou a cursar o curso técnico de magistério que era oferecido no mesmo Colégio, pois, haveria a possibilidade de trabalhar como professora, logo que o curso fosse concluído.

Naquele momento eu sonhava em cursar odontologia, dada a influência da experiência profissional bem-sucedida que tive no consultório que trabalhei como auxiliar. No entanto, não haveria a menor chance de uma filha de trabalhadores estudar em uma faculdade privada, cujo valor das mensalidades nesse curso era muito alto.

Por isso, entendo que fora uma escolha muito feliz, embora nesse curso de Magistério, em nível médio, eu tenha sido privada de ter acesso aos conteúdos de física, química, matemática, biologia, pois, nos cursos técnicos, dependendo da área, não havia nos currículos a inclusão dessas disciplinas. Além disso, os conteúdos atinentes à área de formação ocupavam grande parte da carga horária total do curso, comprometendo o aprofundamento necessário em história, geografia e língua portuguesa, bem à semelhança do que temos assistido atualmente com a contrarreforma do “Novo Ensino Médio” que retira oportunidades formativas emancipatórias, majoritariamente de jovens das classes populares, contrariando o que postula Saviani:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas em deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

Na contramão dessa perspectiva postulada por Saviani, tivemos a influência e sofremos as consequências, por longo período (1971 a 1996) da Lei 5.692 de 1971, conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º graus alterou a organização do ensino básico no Brasil. A referida reforma preconizou, como principal objetivo, o ensino profissionalizante. Em um curto espaço de tempo as escolas públicas e privadas tiveram que se adequar a essa configuração. Nesse período foram criadas mais de 100 habilitações profissionalizantes diferentes, com diversificadas formações de nível técnico. Ao concluir o curso, o estudante recebia um certificado de habilitação profissional que lhe conferia autorização para atuar profissionalmente na área cursada.

No entanto, esses cursos simplificaram e minimizaram a formação geral, reduzindo, drasticamente, as chances de seus egressos em concorrerem a uma vaga em universidade pública. Ou seja, esse período foi marcado pelo modelo de ensino dual (BAUDELOT; ESTABLET, 1987) assim traduzido pela hegemonia da oferta de cursos profissionalizantes para os filhos da classe trabalhadora, para que imediatamente fossem absorvidos pelo mercado de trabalho em profissões mais subalternas. De outro modo, a oferta do ensino científico para os filhos da elite econômica, para que, ao concluírem seus cursos superiores em profissões clássicas, como direito, medicina, engenharias, pudessem ascender a cargos de poder. Nesse sentido, a oferta de ensino dual no Brasil cumpriu sua função de retroalimentar as desigualdades sociais, aprofundando a divisão técnico-social do trabalho e os processos de produção e reprodução do sistema capitalista vigente.

Entretanto, mesmo excluída da possibilidade de ter acesso a uma universidade pública, em função da ausência de conteúdos exigidos nos processos seletivos para ingresso, ter a formação inicial em um curso profissionalizante de magistério na educação básica, aos 16 anos, foi determinante na construção de minha história profissional como professora, tendo influenciado as escolhas subsequentes.

As recordações mais marcantes desse curso estão relacionadas aos conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento, à Didática, às metodologias e ao Estágio Supervisionado, quando pude retornar à escola básica não mais como estudante, mas como professora. Em algumas disciplinas tínhamos que produzir materiais didáticos, dentre eles, me lembro de confeccionar em feltro verde, com muito capricho, um quadro valor de lugar, além de blocos lógicos de madeira, barrinhas de Cuisenaire, pintar palitos de picolé, tampinhas de garrafa, histórias de fatos, dentre outros.

Logo no primeiro ano do curso, consegui uma vaga em uma escola de educação infantil chamada Escola Paraíso. Lá assumi, aos 16 anos, minha primeira turma de crianças

com faixa etária de três anos, tendo enfrentado muitos desafios, especialmente pela falta de base teórica, aliada à ausência de experiência, além da precariedade de condições de trabalho, uma vez que não havia o vínculo trabalhista formal.

Figura 7 - Diploma de Magistério nível Médio (1984).

2ª VIA

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DE MINAS GERAIS

ESCOLA DA COMUNIDADE "DR. JOSÉ FERREIRA"
RUA FELIPE DOS SANTOS, 10 - BAIRRO ABADIA - UBERABA-MG

RECONHECIMENTO PORTARIA Nº 269/84 DE 30/05/84 DA SEE/MG-PUBLICADA EM 01/06/84-MG

O(A) Diretor(a): DA ESCOLA DA COMUNIDADE "DR. JOSÉ FERREIRA"

confere a: GEOVANA FERREIRA MELO
filho(a) de GEOVANE PEREIRA MELO
e de HELOISA MARIA FERREIRA MELO

de nacionalidade BRASILEIRA natural de UBERLÂNDIA Estado MINAS GERAIS
nascido(a) em 15 de JULHO de 1967 Carteira de Identidade nº M-3.824.311 SSP-MG
o presente DIPLOMA por haver concluído em 30 de NOVEMBRO de 1984
o Ensino Médio, HABILITAÇÃO PROFISSIONAL PLENA DE MAGISTÉRIO DE 1º GRAU DE 1ª A 4ª SÉRIE
Título profissional conferido: PROFESSOR DE 1º GRAU - 1ª A 4ª SÉRIE
Fundamentação legal: ARTIGOS 30, ALÍNEA "A" E 16, COMBINADOS COM OS ARTIGOS 4º E 6º DA LEI 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. MODIFICADOS PELO ARTIGO 1º DA LEI Nº 7.044 DE 18 DE OUTUBRO DE 1982.

UBERABA, 19 de AGOSTO de 1984

Maria Natália Delalibera Pacheco
SECRETARIA REG. Nº OU AUT. MARIA NATÁLIA DELALIBERA PACHECO
Secretaria Reg. MEC nº 333 DR 4

Geovana Ferreira Melo
TITULAR DO DIPLOMA / CERTIFICADO

Daniel Roberto Alves
SECRETARIA REG. Nº OU AUT. DANIEL ROBERTO ALVES
Diretor Autorização 3274

Fonte: Arquivo da autora (2023).

No último ano do curso tive a oportunidade de cumprir a carga horária do estágio supervisionado em uma escola da periferia da cidade de Uberaba-MG. A Escola Estadual Horizontal Lemos ficava situada na última rua do bairro. Lá tive a oportunidade de aprender muito com a supervisão de estágio pela pedagoga Eliana Casarotti, profissional experiente e muito acolhedora, especialmente com as professoras iniciantes e estagiárias.

2.3. As primeiras experiências no magistério básico: ainda crisálida...

Ao concluir o curso, no ano de 1984, fui convidada para assumir uma turma na escola em que eu havia feito estágio, como campo de atuação profissional aos 18 anos, em contrato temporário. Essa vivência me fez reconhecer desafios hercúleos e inúmeros enfrentamentos, especialmente, por se tratar de uma escola com cerca de 1200 estudantes de educação infantil e ensino fundamental. A turma que me foi designada, de terceira série (corresponde

atualmente ao quarto ano do ensino fundamental), era bastante diversa, principalmente, quanto a faixa etária que variava de 9 a 16 anos, ou seja, adolescentes que tinham praticamente a mesma idade que eu.

Essa classe era considerada “difícil” do ponto de vista da indisciplina e dos frequentes problemas de aprendizagem, ou quem sabe, “ensinagem”, conforme nos ensinam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 201). Naquela época era bastante comum e, ainda atualmente, atribuir turmas, consideradas difíceis, para professores inexperientes. Portanto, é uma contradição pedagógica, pois, as primeiras experiências profissionais na docência deixam marcas indeléveis e configuram-se, em grande parte, na decisão de permanecer ou abandonar a carreira do magistério, pois se refere ao processo de socialização profissional docente (MELO; PIMENTA, 2019). Para as referidas autoras, ancoradas em Dubar (2005, p. 23), “trata-se de um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”, quem nem sempre ocorre de forma serena. Pelo contrário, muitas vezes é marcado por sofrimento e decepção com a carreira do magistério básico.

Em síntese, meu ingresso na carreira docente na educação básica foi marcado por angústias e inseguranças, próprios de quem está nos anos iniciais, conforme apontado por Huberman (1995) em seus estudos referentes aos ciclos de vida de professores. O referido autor indica que a entrada na carreira é a primeira fase, correspondente aos três primeiros anos. Marcada, simultaneamente, por dimensões como “descoberta” e “sobrevivência”, essa fase é comumente dilemática para os professores. Huberman destaca, ainda, que:

[...] o ‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Apesar das dificuldades enfrentadas, não desisti de ser professora e, a cada dia, pude entender que estava na profissão que permitia tornar-me mais humana, mais sensível e forte ao mesmo tempo. Afinal, para aquelas crianças e adolescentes oriundos de uma precária condição socioeconômica, a escola era, para além de matar a fome com a merenda, talvez a única possibilidade de vivências com o conhecimento sistematizado, com a cultura, com a expressão lúdica, dentre outras práticas formativas.

Nessa escola permaneci por mais dois anos, de 1986 a 1988, período em que me casei e, após um ano e meio fui mãe de gêmeos – Lucas e Luciano, e, assim, tive que interromper, por quatro anos, minha trajetória profissional para dedicar-me a outra forma de docência: a maternidade.

Figura 8: Aos oito meses de Gravidez – Lucas e Luciano aos três meses (1988)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Nesse período prestei concurso para professora na rede estadual e fui aprovada. Assumi a docência novamente em 1992, na primeira série (alfabetização) onde permaneci por mais quatro anos em outra escola, também de bairro periférico da mesma cidade. Ao trabalhar com turmas de alfabetização me sentia incomodada com a mesmice da cartilha, com as ilustrações que reproduziam o racismo, o patriarcalismo e o sexismo.

A supervisora à época tinha uma prática de gestão bastante conservadora e explicitava com todas as letras que as melhores professoras eram aquelas que detinham o “domínio de sala”, em que as crianças ficavam das 13 horas às 17 horas fazendo cópia da cartilha e treinando letra cursiva em caderno de caligrafia. Não raras vezes, no momento do intervalo em que estávamos todas na sala dos professores, ouvíamos da supervisora: “Tem professoras aqui que as turmas são tão bagunçadas que as vezes penso que vai despencar menino pela janela”. Esse tipo de fala me incomodava, principalmente, porque via naquela profissional um papel “fiscalizador” e não formativo, orientador das práticas pedagógicas que realizávamos. Era a ideia clássica da “super – visão”, à moda da Reforma Francisco

Campos, Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931, uma função exercida por alguém que “olha de cima” para fiscalizar as nossas fragilidades como docentes iniciantes.

Nesse viés eu e mais algumas poucas colegas mais jovens, éramos consideradas professoras que não tinham bom domínio da disciplina, uma vez que ao propor atividades diferentes, para além da cópia da cartilha havia, naturalmente, mais barulho, mais movimentações e conversas dentro da sala de aula. Comumente a mim eram atribuídas as turmas com mais dificuldade, pois as turmas “tipo A e B” ficavam sempre na responsabilidade das professoras mais “experientes”.

No entanto, com o passar do tempo e a partir da experiência que me trazia o sentimento de incômodo com aquelas práticas restritas de leitura e cópia, eu me reinventava intuitivamente para alfabetizar as crianças de forma mais lúdica e, portanto, mais significativa. Introduzia poemas, trava línguas, parlendas, dramatizações, histórias, gibis, músicas e tudo o que minha imaginação sinalizasse e que pudesse trazer contribuições para o desenvolvimento afetivo-cognitivo daquelas crianças. Afinal, eu havia entendido que “educar não é obrigar, mas sim ajudar a aprender” (ouvi de um domador de cavalos que não me recordo o nome). Contudo, eu tinha clareza de minhas fragilidades teóricas na condição de alfabetizadora.

Essas dificuldades eram inerentes às fragilidades formativas, pois, embora tivesse tido a oportunidade de estudar conteúdos de Psicologia no curso de Magistério, eu nunca havia lido Piaget, Vigotsky, Wallon, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Magda Soares. Por vezes, eu sentia que tinha uma inteligência “aprisionada” e, cada vez mais, aflorava uma força interior a me impulsionar a romper a crisálida cerceadora de mim mesma. Esse sentimento, aliado à minha consciência em relação às fragilidades teóricas e metodológicas, mobilizaram-me a buscar o curso superior em Pedagogia, onde foi possível encontrar respostas para muitas indagações. Nesse período meus filhos já estavam com oito anos e contei com o apoio essencial da avó paterna deles, a querida D. Lenita, para que eu pudesse frequentar o curso noturno de Pedagogia.

2.4. O ingresso no curso de Pedagogia: os primeiros movimentos da crisálida virando borboleta

Por não haver à época universidade pública na cidade de Uberaba, onde eu residia, ingressei em uma instituição privada, em um curso de Pedagogia noturno. Me lembro que o valor das mensalidades correspondia praticamente ao total que recebia em meu contracheque como docente da educação básica. Eu tinha clareza do quão desafiador seria conciliar todas

as tarefas diárias de uma mulher de 28 anos, mãe de duas crianças, com o magistério básico e as atividades acadêmicas.

Todavia, ter a oportunidade de frequentar um curso universitário significava muito para mim: era a concretização da possibilidade de sair do casulo para alçar voos que me permitissem as condições necessárias para compreender o mundo, interpretar a realidade, dominar conteúdos e, assim, libertar minha inteligência para voar pela vida afora na busca incessante do conhecimento da realidade e de mim mesma. Naquele espaço-tempo, tive a certeza de que trazia em mim *“todos os sonhos do mundo”*, tal como Fernando Pessoa poeticamente me lembrou.

No curso pude aprender muito e ampliar minha compreensão sobre diferentes temas tratados nas diversas disciplinas que me fascinavam, sobremaneira. Delas destaco o feliz encontro com a Filosofia, amor à sabedoria. Marcada pelas leituras do livro *“O mundo de Sofia”*, de Jostein Gaarder, encantava-me com a possibilidade de ser provocada a refletir sobre os grandes mistérios existenciais, além de trilhar com o referido autor a trajetória do pensamento filosófico do Ocidente desde a antiguidade até os tempos atuais.

Conhecer os filósofos pré-socráticos, especialmente Heráclito, com o qual me identifiquei muito em relação à ideia da dialética, por estar em consonância com o que eu já havia construído como concepção de mundo. Pensar a realidade em movimento, articulando essa reflexão à consciência do devir, o vir-a-ser, fazia todo sentido para mim, uma professora-estudante. Foi por meio dessa base filosófica que eu reafirmei minha compreensão da mutabilidade do mundo e das possibilidades de transformação das realidades. Pude compreender, diferentemente do que postulou Parmênides, que nada é ou permanece do jeito que está.

Além dessas vivências formativas, tive a oportunidade de participar de uma palestra com Paulo Freire, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1996, ano do lançamento de seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Me recordo, com muita lucidez, do quanto foi maravilhoso estar frente a frente com esse grande mestre, ouvir suas reflexões, acompanhar seu raciocínio tão esclarecedor e revelador do humano. Lamento que, naquela época, não havia celulares para registrar a cena tão especial de poder dar um abraço naquele pensador incrível. Neste mesmo ano tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96, a qual foi objeto de amplos e calorosos debates no curso.

O conjunto das disciplinas estudadas permitiu-me alçar muitos voos, apesar do cansaço e da dificuldade para arcar com as mensalidades, a cada ano letivo mais altas. No decorrer do processo formativo fui construindo novos saberes docentes e, a partir deles foi

possível compreender-me a partir da consciência profissional e da construção de minha identidade docente. Sobretudo, pude construir uma plataforma teórica que me permitiu fazer reflexões críticas sobre a condição humana da docência, principalmente, em função da histórica precarização das condições de trabalho e salariais, fatores estes bastantes desmotivadores do processo de profissionalização do magistério básico, que eu vivia na pele como professora da rede estadual. Aos poucos fui tendo despertada minha consciência crítica e já conseguia alçar voos, não tão altos, mas significativos, no sentido de compreender a educação como prática social concreta e complexa, marcada por condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais.

Pelas lentes de teóricos da Sociologia da Educação pude compreender a importância da escola pública, especialmente numa sociedade de classes, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas, acirradas pelo capitalismo neoliberal. Bourdieu e Passeron, por meio das teorias crítico-reprodutivistas, foram pensadores que me permitiram compreender que a escola era concebida como reprodutora das relações sociais, mas também produtora de transformações tão necessárias, especialmente em um país afrontado por problemas graves, ainda não superados, como a evasão e retenção, a exclusão de pessoas com deficiência, as fragilidades formativas de professores, a precarização e desvalorização da carreira do magistério básico, assim como pelo altíssimo índice de analfabetismo que nos entristece e nos envergonha.

Destaco, ainda, o valor intelectual dos primeiros contatos com clássicos da Sociologia como Durkheim, Comte, Weber, Marx; teóricos da História da Educação como Saviani, Cambi, Otaíza Romanelli, Bárbara Freitag; da Didática, Selma Garrido Pimenta, Libâneo, Vera Candau, dentre tantos outros teóricos que pude ter acesso e que me possibilitaram construir conhecimentos significativos, aprofundar minhas reflexões sobre minha própria prática pedagógica, avaliar minhas escolhas, enfim, me reposicionar profissionalmente no magistério à partir das contribuições deste vasto referencial teórico.

No curso também tive a oportunidade ímpar de participar de um projeto de iniciação científica sobre a História da Educação⁸, projeto esse coordenado por docentes vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Até então, o mundo da

⁸ O projeto intitulado “Levantamento e Catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da Educação Brasileira no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba” era vinculado ao Núcleo de História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Faziam parte desse grupo os Professores Wenceslau Gonçalves Neto, José Carlos de Souza Araújo, Geraldo Inácio Filho, Décio Gatti Júnior.

pesquisa me era desconhecido e, foi no decorrer dos três anos de participação nessa investigação, que tive despertado o interesse em fazer o mestrado em educação.

Ressalto que essa oportunidade de aprofundamento teórico-metodológico na pesquisa, as inúmeras leituras e fichamentos de textos, as reuniões de estudo com o grupo de professores doutores em Educação, a experiência com as fontes primárias e secundárias dos arquivos escolares, foram definidores dos caminhos trilhados posteriormente.

Figura 9 - Colação de grau – eu fui oradora da turma (1997)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Logo após concluir a graduação em Pedagogia e, a partir da experiência com o grupo de pesquisadores, eu comecei a sonhar com a possibilidade de ser aluna da UFU. Me recordo de passar em frente a portaria principal do Campus Santa Mônica e ficar sonhando acordada, pensando: “um dia ainda serei aluna desta linda Universidade”. Mal sabia que eu em breve seria!

2.5. O Mestrado em Educação: no processo de transformação

Com efeito, na condição de ex-aluna de um curso noturno, de uma faculdade privada, ter sido aprovada em primeiro lugar no Mestrado em Educação, no ano de 1999, em um Programa de Pós-graduação de uma Universidade Federal, não foi mérito individual, ou

meritocracia (é preciso desconstruir essa falácia tão em moda!). Mas, foi sim fruto da oportunidade formativa que tive junto a esse grupo de pesquisadores que fizeram toda diferença em minha formação inicial de pesquisadora, visto que, os cursos de instituições particulares, salvo raras exceções, são voltados para o ensino, geralmente de viés técnico-instrumental.

Para cursar o mestrado solicitei afastamento da escola que eu lecionava na cidade de Uberaba, uma vez que o curso era Uberlândia, mas não consegui. Tentei várias possibilidades: redistribuição, licença sem remuneração, mas todos os pedidos foram indeferidos sob a justificativa de que minha liberação de minha função geraria a necessidade de substituição. Diante dessa circunstância fui forçada a exonerar o cargo para dedicar-me integralmente ao mestrado. Me senti ultrajada em meu direito de estudar, de tornar-me uma professora-pesquisadora. E, ainda, observo frequentemente, que as Secretarias Estaduais e Municipais de vários estados brasileiros não possuem políticas de incentivo e proteção de carga horária que viabilizem o envolvimento de docentes da educação básica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse período meu casamento terminou e me vi forçada a trabalhar como vendedora de medicamentos, até que fui selecionada num processo seletivo para receber bolsa de pesquisa, o que me possibilitou a dedicação integral ao mestrado. Orientada pelo Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho desenvolvi a dissertação de mestrado intitulada: Por trás dos muros escolares: luzes e sombras na educação feminina (Colégio N. Sra. das Dores - Uberaba 1940/1966), que teve como foco o ensino confessional católico oferecido pelas Irmãs Dominicanas. O estudo evidenciou algumas perspectivas de análise sobre as instituições escolares, demonstrando os rumos da atual historiografia, que tem valorizado as questões particulares, ou seja, que atribui valor às especificidades locais e regionais, especialmente no que se referiu à influência da Igreja Católica na educação feminina.

Foram dois anos de muito estudo (2000 a 2002) e de muito engajamento político com o curso na condição de representante de turma no Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, espaço político-pedagógico que me proporcionou muitos aprendizados, principalmente, sobre a dinâmica das relações interpessoais. As disciplinas cursadas foram essenciais para o alargamento de minha compreensão sobre o compromisso ético com a produção do conhecimento. A disciplina de Epistemologia contribuiu enormemente para minha reflexão e posicionamento epistemológico e metodológico. A disciplina de Liberalismo e Educação, ministrada pelo Prof. José Carlos de Araújo, foi muito importante para aprofundar compreensões sobre a História da Educação Brasileira. A

oportunidade de cursar a disciplina eletiva de Práticas Pedagógicas com as professoras Selva Guimarães e Graça Cicillini foi essencial para minha formação, pois, mesmo sendo vinculada a outra Linha de Pesquisa, sempre tive interesse em aprender mais sobre as questões da sala de aula e da prática pedagógica e as duas professoras citadas nos instigavam a aprofundar reflexões sobre a formação docente e práticas pedagógicas.

Acessar o mestrado em Educação em um Programa de Pós-graduação de uma Universidade pública, mudou o curso de minha vida, principalmente, ao propiciar-me condições para que eu pudesse usufruir do direito universal à educação superior de qualidade. Contudo, eu tinha a consciência de que o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, construído por meio das oportunidades formativas, estava diretamente relacionado com o compromisso ético com uma educação inclusiva, democrática e de qualidade social. Com Dias Sobrinho (2015, p. 583) pude aprender que: “A formação humana propiciada pela educação não deve ser entendida e praticada simplesmente como uma história de realização pessoal para usufruto próprio, mas, também, correlativamente, de enriquecimento da esfera pública”.

Inundada pelo compromisso com a educação, na condição de professora-pesquisadora, sempre me orientei pelo que está descrito no preâmbulo da Constituição Federal de 1988. Sobretudo, no que se refere à necessidade de assegurar, em minha prática profissional, a coerência e convergência com a defesa do Estado Democrático, destinado a garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade republicana. Essa premissa é corroborada por Freire, na medida em que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, **minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere**. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2004, p. 54). Grifos meus.

As oportunidades formativas, os debates, os seminários, as vivências informais das profícuas conversas no café da cantina, a participação em eventos científicos, contribuíram para o alargamento de minha responsabilidade ético-profissional, não somente com minha formação, mas, no compromisso com a formação das pessoas, em face da natureza da profissão escolhida - a docência. E, assim, eu tive plena consciência de que, ao inserir-me

na docência universitária, eu teria que assumir lutas e protagonizar espaços de resistência para instituir-me sujeito da história, como nos ensinou Freire.

Ao concluir o mestrado, no início de 2002, o Prof. Ivan Manoel, docente do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual Paulista - UNESP Franca e membro titular de minha banca de defesa de dissertação, convidou-me para cursar o doutorado e dar sequência aos meus estudos sobre a educação feminina, focalizando como tema o período da ditadura militar. Entretanto, nesse período, recém egressa do curso de Mestrado, pude vivenciar a docência no magistério superior em faculdades privadas, com aulas de Didática e Práticas de ensino. Assumi duas turmas na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, na cidade de Itumbiara-GO, para onde viajava dois dias da semana. Ministrei aulas em cursos de especialização nas cidades mineiras de Monte Carmelo, Patrocínio, Frutal e Araguari.

Concomitantemente fui aprovada no processo seletivo simplificado para professora temporária de Didática nos cursos de licenciatura da UFU e passei a dedicar-me à área temática da Formação de Professores, onde ministrava 20 aulas semanais. Com as aulas ministradas na ULBRA, totalizavam 28 aulas semanais, mais os cursos ministrados em final de semana, em uma jornada de trabalho extenuante, configurando, assim, a precarização das condições de trabalho.

Entretanto, apesar das viagens cansativas que entravam madrugadas a fora, principalmente, quando as vans, nem sempre em bom estado, quebravam no meio do caminho, considero essas experiências profissionais muito válidas, pois, foi a oportunidade de confirmar que a docência universitária era, de fato, a profissão que fazia sentido para mim vida a fora.

Diante das oportunidades profissionais na área da Didática e das Práticas de Ensino, acabei desistindo do Doutorado em História da Educação e passei investir esforços na pesquisa sobre Didática e formação de professores. Em meados do ano de 2002 surgiu a oportunidade de prestar o concurso público para a vaga de professora de Estágio Supervisionado. Apesar de ter tido pouco tempo para me preparar para o certame, obtive êxito e, com muito orgulho, passei a integrar o quadro de docentes efetivos da UFU, juntamente com as Professoras Lázara Cristina da Silva e Vanessa Bueno Campos⁹, as quais

⁹ Á época, instituímos para nós o apelido de “Meninas Superpoderosas”, em alusão ao desenho infantil que tem o trio: Lindinha, Docinho e Florzinha, em função das características dessas personagens com as nossas personalidades. Lázara, mais “brava” representa a Docinho, Vanessa, mais “ponderada”, representa a Florzinha e eu, considerada a “serenidade” do trio, represento a Lindinha.

nos tornamos grandes amigas e parceiras de vários projetos, inclusive dividindo o mesmo gabinete de trabalho, até os dias atuais.

Figura 10 - As companheiras de voos e de muitos afetos: Lázara e Vanessa (2002; 2018)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Conforme explicitado anteriormente, no próximo tópico apresentarei o movimento de auto-reconstrução biográfica, a partir dos ciclos de vida na carreira do magistério superior. O recorte temporal refere-se ao ingresso na Universidade Federal de Uberlândia, em 10 de julho de 2002, como professora concursada para o cargo efetivo, lotada na Faculdade de Educação até os dias atuais, em que este trabalho foi apresentado.

SEÇÃO III

Ciclos de vida profissional docente: O ingresso como docente efetiva da Universidade Federal de Uberlândia – a borboleta voa...

A memória de um professor é sem dúvida a expressão de uma constituição em face da constituição do outro, um contínuo de existências que se formam em condições de vida concreta, onde o tempo e o espaço engendram os conteúdos culturais e subjetivos dessas experiências. Dessa forma, ao considerarmos as determinações ontológicas do ser, contemplamos as complexas mediações dialéticas entre a singularidade da formação de cada indivíduo e a totalidade da história do gênero humano (DUARTE, 2013).

Esta seção tem como finalidades apresentar, de modo detalhado e aprofundado, o conjunto de atividades realizadas no período compreendido entre 2002 a 2023, como servidora pública concursada para o exercício da docência na Faculdade de Educação. A escrita do texto está organizada em subseções, a partir dos ciclos de vida profissional no magistério superior (ISAIA, 2005). Por meio do exercício de auto-reconstrução biográfica, tive a intenção de explicitar a tessitura de minha existência em face de outras existências que se entrecruzaram à minha, considerando que é a partir das condições concretas que ocorrem “as complexas mediações dialéticas” entre a singularidade de minha formação e de minha atuação profissional e a “totalidade do gênero humano”.

3.1. Ciclos de vida profissional docente: à guisa de um conceito

Falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser.

JOSSO (2004)

Nesta subseção apresento compreensões sobre os Ciclos de vida profissional docente, assim como o processo de auto-reconstrução biográfica. Ao realizar um estudo sistemático sobre o tema Ciclos de vida profissional docente, Isaia (2005) argumenta que uma das

motivações para esse trabalho, foi a carência de investigações voltadas para a docência na educação superior. Por exemplo, as pesquisas amplamente difundidas de autoria de Huberman (1989); Mizukami (1995) e Ludke (1996), sobre os Ciclos de vida profissional, focalizam os ciclos de vida de professores do magistério básico.

Isaia (2005) destaca que, por meio de narrativas dos professores e da interpretação dos relatos escritos que eles fazem dos acontecimentos vividos é que, ao longo da carreira docente, torna possível compreender como essas vivências repercutem no movimento transformacional das concepções de docência que adotam. Para a referida autora, os docentes, ao tomarem distância de suas vidas profissionais, convertendo-as em objeto de autorreflexão, podem assim, ressignificá-las e transformá-las, num processo de auto-reconstrução biográfica.

O conceito de *auto-reconstrução biográfica* é entendido por Isaia (2005) como um procedimento metodológico que tem por finalidade propiciar aos professores a reconstruírem suas trajetórias docentes, delimitando suas fases. Esse dispositivo metodológico permite, por meio da produção de relatos escritos, evidenciar acontecimentos vividos ao longo da carreira docente e, assim, atribuir sentidos sobre como esses processos influenciam nos movimentos construtivos da docência. Trata-se de um processo crítico-interpretativo, construído a partir da reflexão sistematizada sobre o que foi vivido, sobre as experiências que nos marcam e nos movem. Portanto,

Se a experiência é o que nos acontece e, se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2002, p. 26).

Essa reflexão de Larrosa, relacionando experiência à paixão, contribuiu para que eu pudesse ampliar a compreensão sobre docência universitária como uma profissão onde transitam um misto de sentimentos, que mobilizados pela paixão, pelo desejo pulsante de reflexões sobre mim mesma e sobre minha práxis pedagógica, tornam-se fundamentais para minha constituição identitária profissional docente.

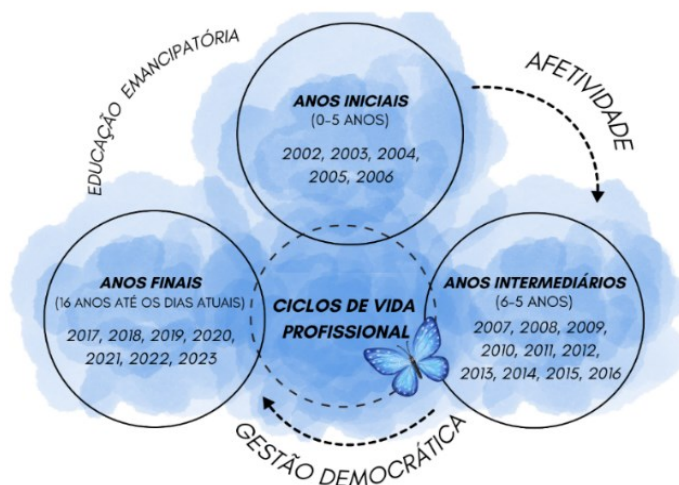
A docência é aqui entendida como atividade complexa, porque corresponde à ação de um humano sobre outros humanos que, por meio de sucessivas e múltiplas interações, busca possibilitar o desenvolvimento das capacidades intelectuais, culturais, éticas e

políticas. Ao ter como essência o processo ensino-aprendizagem, a docência tem por compromisso assegurar práticas pedagógicas emancipatórias, o que requer a elaboração de um arcabouço de saberes de natureza diversa: da área específica, pedagógicas, curriculares, da experiência. Nesse sentido, os movimentos constitutivos da profissão docente ocorrem em contextos determinados e se circunscrevem em espaços institucionais, não de forma individualizada, mas a partir da rede de interações que se estabelecem, envolvendo pessoas com interesses e aspirações, que podem ser comuns ou divergentes nesses contextos. Assim, as vivências profissionais estão diretamente vinculadas à dimensão pessoal e institucional e reverberam nas transformações ocorridas ao longo da vida do professor.

O ponto inicial que nos orienta é a noção do professor como pessoa, a partir dos estudos desenvolvidos por Abrahan (1986, 1987) que enfatizam a necessidade de pesquisas que consideram a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais. Assim a compreensão que temos de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. (ISAIA, 2005, p. 4).

Assimilar a ideia de fazer esse movimento metodológico de auto-reconstrução biográfica contribuiu para que eu pudesse sistematizar e narrar minha própria história, recompondo-a, ressignificando-a e atribuindo sentidos a cada percurso transcrito. Foi um exercício crítico-reflexivo de focalizar o permanente movimento construtivo ao longo de minha carreira, a partir do envolvimento em diversas frentes de trabalho atinentes ao contexto universitário, por meio da constituição dos ciclos, assim sistematizados cronologicamente:

Figura 11 - Ciclos de Vida Profissional



Fonte: Elaborado pela própria autora, fundamentada a partir da tipologia apresentada por Isaia (2005).

A figura 11 apresenta os ciclos de vida profissional na carreira docente como um processo contínuo, embora não sequencial, uma vez que são permeados por desafios, conquistas, rupturas, descobertas, criatividade, frustração, acontecimentos¹⁰, dentre outros sentimentos que repercutem no processo de como me percebo em meu ambiente de trabalho.

Esses ciclos de vida são também perpassados pela busca de realização pessoal e profissional no decorrer de cada período. Dessa forma, três eixos foram estruturantes de minha prática profissional nessa trajetória e estão presentes em todos os Ciclos de vida: *Afetividade; Educação emancipatória e Gestão Democrática*. Esses três eixos constituíram-se nos princípios orientadores de todas as atividades realizadas, tanto no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

3.1.1. Afetividade

Ao refletir sobre as diversas vivências na profissão docente, emergiu a afetividade como um dos aspectos marcantes que permeiam os caminhos trilhados, o que aqui denominei de um dos “eixos estruturantes” de minha prática profissional. A partir do que esclarece Nóvoa (2000) em relação à compreensão de que o “eu pessoal” não se separa do “eu profissional”, torna-se coerente que meu modo de ser e estar no mundo reverberem em minha prática profissional, seja na docência, nas atividades de extensão, nas interações com minhas orientandas e orientandos, seja nas experiências de gestão acadêmica.

Somos seres afetivos e, nas variadas vivências cotidianas, eu afeto e sou afetada das mais diversas formas. Desde muito cedo uma de minhas características marcantes é a facilidade de interagir com as pessoas e, provavelmente, seja esse um jeito peculiar que me permitiu e permite notável fluidez nas interações com os estudantes e colegas de trabalho. O diálogo aberto, a escuta sensível, a generosidade em contribuir e o trabalho coletivo pautados na afetividade, constituem-se em premissas que orientam minhas relações estabelecidas nas diferentes dimensões de minha atuação profissional.

Nesses anos em que atuo na Universidade sempre recebi avaliações muito positivas sobre minha atuação, seja no ensino, nas atividades de pesquisa e extensão, seja na gestão. E, um dos principais aspectos ressaltados nessas avaliações, sejam formais ou informais, é a

¹⁰ Macedo (2016) esclarece que o “acontecimento é aquilo que nos exige decidir por uma nova maneira de ser, de atuar, ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. “O acontecimento desenvolve força auto-organizacional, sem a qual se dissipa sua dimensão criadora”. (p. 39).

afetividade com que me relaciono, expressada pelo diálogo respeitoso, pelo reconhecimento das pessoas, assim como pela delicadeza dos gestos e atitudes.

Nesse sentido, é pertinente considerar que o conceito de afetividade ultrapassa a dimensão corporal: abraços, apertos de mão, olhares de aprovação ou reprovação, expressões faciais que denotem emoções positivas ou negativas. É, pois, o conjunto de manifestações que impactam nas emoções das pessoas que inter-agem. Um elogio sincero, um agradecimento que expresse emoção, o evidenciar de uma cena que desencadeie sentimentos de pertença, por exemplo, se constituem em possibilidades de fortalecer os laços de afetividade entre as pessoas, nas diversas atividades do cotidiano profissional docente.

Afinal, “é preciso amor para poder pulsar”¹¹. Essa postura ontoafetiva provém da inspiração em Paulo Freire (1982, p. 29) quando ele sintetiza o sentido da humana docência: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto”. A docência implica gostar de gente, pois, se assim não for: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 75).

Sobretudo, na docência, ao entender, a partir do que investigou Vieira¹² (2020), que a afetividade pode se constituir em promotora ou redutora dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a mediação precisa ser favorável para que o sujeito esteja disposto a interagir subjetivamente com o meio cultural.

A partir de Vigotski (2004, p.16) considero que “[...] afetos são estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, favorecem-na ou limitam-na, assim como as ideias que se tem sobre esses estados”. Portanto, essa dimensão passa a ser fundamental na concretização de práticas pedagógicas emancipatórias e de rotinas de trabalho satisfatórias, do ponto de vista do necessário desenvolvimento humano e profissional.

Diante das contribuições de teóricos como Vigotski e Wallon, além de experiências na docência, assim como nas demais atividades desenvolvidas, reafirmei a importância de considerar a indissociabilidade entre a dimensão cognitiva e a afetividade. Embora esse tema seja pouco considerado nos espaços de educação superior, sendo mais recorrente na

¹¹ Fragmento da música Tocando em frente, composição de Almir Sater e Renato Teixeira.

¹² As reflexões feitas sobre o tema Afetividade resultam da dissertação de mestrado desenvolvida por Nágilla Regina Vieira, orientada por mim, intitulada: **Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

educação básica, há pesquisas que confirmam o quanto é importante considerar tal dimensão, especialmente, no caso da docência, no sentido de que “entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor” (MAHONEY, 2000, p. 9).

No campo da gestão acadêmica, nas experiências que tive ao liderar equipes, as manifestações de afetividade foram fundamentais para construir um clima de colaboratividade, de solidariedade. Ao dialogar com as pessoas sobre o “sentido” que tem o “ser institucional” para além do “ser individual”, foi possível modificar aspectos da “cultura individualista” para o “espírito de equipe”, num lento processo de reafirmar essa perspectiva, demonstrando com meu exemplo, que atitudes são fundamentais para transformar o ambiente de trabalho em um espaço formativo.

Foi por meio do diálogo respeitoso, aberto e franco, que possível, afetivamente, apontar fragilidades e sugerir modificações em rotinas trabalhistas que, aos poucos, foram transformadas e reconhecidas como ações necessárias, por terem sido promotoras do desenvolvimento humano das pessoas envolvidas.

3.1.2. Educação Emancipatória

Outro conceito que aflorou em minhas reflexões foi o sentido de Educação em uma perspectiva emancipatória. Compreendo que o conceito de educação, do ponto de vista epistemológico, é indissociável do processo de humanização. E humanizar significa criar condições para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, emocionais e culturais para que as pessoas estejam no mundo ativamente, usufruindo da cidadania consciente. Em outras palavras, a educação consiste em um projeto permanente de desenvolvimento humano, que possibilita a inserção dos seres humanos na sociedade, que é historicamente construída e está em permanente movimento (MELO, 2018, p. 42).

Ao considerar que o conceito de emancipação representa o “surgir da razão crítica”, pude compreender a ideia de que o homem, ao ser consciente das ações que o oprimem, que o silenciam, buscam construir os caminhos e as possibilidades para alcançar a sua libertação, sendo a educação formal um dos pilares fundamentais para essa construção. De acordo com Casasola¹³ (2023, p. 142), “Um sujeito emancipado, é aquele que pode exercer a sua

¹³ Para maior aprofundamento do conceito de Emancipação ver a tese de Doutorado de María Fernanda Mora Casasola, orientada por mim intitulada: CASASOLA, María Fernanda Mora. **Docência emancipatória no processo ensino-aprendizagem de cálculo diferencial e integral** na Universidade Federal de Uberlândia

autonomia, que assume seu papel no mundo, que tem a capacidade de compreender, ler, e transformar criticamente sua realidade”. Nesse sentido, uma educação emancipatória, de acordo com Freire (1979), propicia aos homens e mulheres assumirem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, tornando-se seres com consciência histórica.

Portanto, uma educação emancipatória é fundada na direção de propiciar aos e às estudantes oportunidades formativas ancoradas na autonomia, no desenvolvimento da consciência crítica, nas possibilidades de ação/transformação e, sobretudo na emancipação humana, como condições fundamentais dos processos formativos humanizadores. A educação, na perspectiva emancipatória, tem por desafios criar “condições concretas para que os estudantes, de todos os níveis e modalidades, se apropriem do arcabouço científico, tecnológico, cultural, como condição para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, capaz de protagonizar transformações” (MELO, 2018, p. 43). Portanto, ao considerar a educação emancipatória é preciso ter consciência de que:

A educação é considerada locus privilegiado para apreender, vivenciar, criar, provocar a emancipação. Por isso, refletir sobre educação imbrica-se com a reflexão sobre emancipação. A ideia de uma docência emancipatória, que realize seu percurso, exige articular o pessoal, o interpessoal, o intrapessoal, o profissional e o institucional (CERQUEIRA, 2012, p. 443).

Ao compreender meu compromisso com a educação emancipatória, em minha atuação profissional busquei elementos teórico-metodológicos para alcançar essa finalidade, considerando a importância das interações, assim como atribuindo importância ao par dialético “conteúdo-forma” nas mais diversas atividades realizadas, especialmente nas atividades de ensino, de extensão e orientação de pesquisas. Principalmente, por eu acreditar no valor dos conteúdos, mas também, entender que a forma também é altamente pedagógica. Passei a compreender que o “que” e o “como” ensino tem importância vital para alcançar meus objetivos como docente e pesquisadora. Ressalto que esse eixo articulador está diretamente vinculados ao eixo da Afetividade, pois, se complementam.

3.1.3. Gestão Democrática

Por fim, mas não menos importante, explico a compreensão sobre gestão democrática, entendida como um dos eixos estruturantes de minha prática profissional nas funções de liderança que ocupei como assessora da Pró-Reitoria de Graduação (2002-2004); na Coordenação do Curso de Pedagogia (2009-2011); na Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação (2012-2016); na Direção da Faculdade de Educação (2018-2022); na Presidência do Forumdir (2020-2022).

Realizar processos de gestão democrática exigiu-me buscar formas de concretizar esse princípio, no sentido de assegurar a participação efetiva das pessoas envolvidas, especialmente, no que se refere aos desafios de lidar com pessoas muito diferentes, que, embora estejam na mesma instituição, têm objetivos e perspectivas variadas e, comumente dissonantes, dificultando o diálogo formativo e impactando nos processos decisórios.

Os “jogos de poder”, as disputas de espaços político-pedagógicos, as “ vaidades ” que teimam em se sobrepor ao necessário espírito de coletividade, em certa medida se alastram tornando o trabalho de gestão desafiador. Entretanto, ter consciência dos percalços, compreender a realidade e as pessoas que nela interagem, foi fundamental para que eu pudesse construir experiências de gestão democrática, exercitando, principalmente, o respeito à pluralidade de ideias e concepções para contornar as situações mais dilemáticas do cotidiano. Nesse sentido,

A universidade é atravessada de contradições e dissensos. Ela não está isenta das lutas de ocupação de ideias e espaços que invadem os campos de poder em todos os setores do mundo. Não são discórdias apenas a respeito de questões organizacionais. No fundo, os dissensos mais importantes se referem à questão dos fins. O que realmente está em questão são as concepções de educação e os objetivos ou referências da universidade. (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 596).

Compreender a fundo os objetivos da Universidade e as concepções de educação foi um exercício fundamental para que eu pudesse contribuir para fortalecer os espaços decisórios, dialógicos e democráticos em minha prática como gestora. Esse movimento ocorreu, muitas vezes a partir do exercício de ouvir as opiniões de colegas mais experientes, ponderar as situações e buscar, por meio das instâncias colegiadas, construir as melhores decisões para os problemas que se apresentavam.

Nesse sentido, a afetividade aliada à firmeza nos posicionamentos comprometidos com os princípios e valores institucionais, foram preponderantes para construir a confiança necessária na articulação das diferentes instâncias envolvidas. E, assim fui construindo práticas de gestão pautada na ideia de que “[...] A competitividade acirra a desigualdade e a exclusão. Não é a competitividade que deveria animar a tarefa universitária de construção da esfera pública. É a solidariedade, entendida como responsabilidade coletiva” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 594).

A gestão acadêmica, inspirada na cooperação recíproca entre as pessoas tem como pressuposto básico a constituição de um outro paradigma: do gestor individual, autocrático, para o gestor coletivo que, “sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma ‘vontade coletiva’, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais” (PARO, 1996, p. 160).

Uma outra dificuldade refere-se também a transitoriedade dessas funções, o que dificulta instaurar uma cultura institucional pautada em princípios que sejam convergentes com as premissas da gestão democrática. No entanto, apesar dos desafios, busquei construir práticas de gestão ancoradas no diálogo, na colaboratividade, na descentralização de atividades e, sobretudo exercitando a capacidade de “ouvir” e acolher as dificuldades, anseios e necessidades das pessoas que estiveram comigo nessas experiências de gestão acadêmica.

Compreendo que muitos desses desafios estão diretamente relacionados ao fato de que não há uma “escola de gestores” na universidade. Nós, docentes, somos muitas vezes “chamados” a ocupar esses lugares, principalmente, por nossos posicionamentos, nossa forma de lidar com as pessoas, em função de nosso compromisso e seriedade institucional. Portanto, muito mais que uma função pedagógica é, pois, uma função política, exigente e que, muitas vezes, pela falta de uma formação sistematizada gera ansiedades e inseguranças. E, nesses momentos, os grupos de apoio tornam-se fundamentais para superar os obstáculos e ajudar a buscar saídas coerentes com o compromisso com a coletividade.

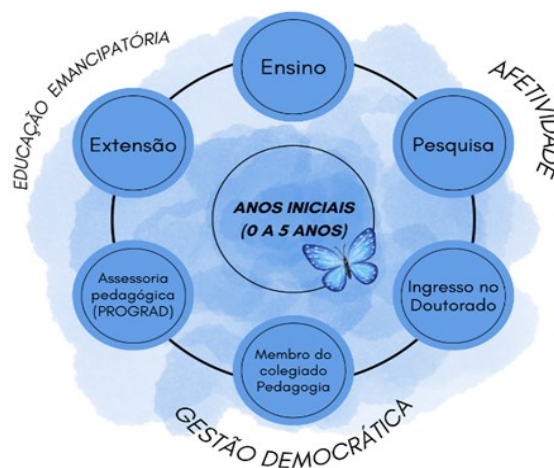
3.2. Anos iniciais: a socialização profissional docente na educação superior (2002-2006): os primeiros voos...

O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. É por isso que a razão multiplica nele as interrogações. Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer compreender. Pois recusa submeter-se ao decreto dos fatos pesados e esmagadores. Interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério deles, a fim de ajudá-los a viver. Interroga-se a si mesmo porque tem que viver a existência que recebeu e tecê-la segundo sua própria arte.

(CHARBONNEAU, apud BRANDÃO, 2003)

Esse ciclo de vida corresponde ao meu processo de socialização profissional docente na educação superior pública. No dia 10 de julho de 2002 assinei meu termo de posse como docente efetiva na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia para a área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Mais parecia um sonho! Afinal, eu não precisaria mais viajar para lecionar em outras cidades e, principalmente, teria a tão desejada estabilidade profissional. Foi um período marcado por muitas descobertas, interações e inúmeros aprendizados permeados pelas muitas interrogações e por um incessante desejo de “querer compreender” para inserir-me plenamente naquele tão almejado espaço da Universidade. Esse processo de interrogar a instituição e interrogar-me contribuiu para que eu pudesse, não somente construir estratégias de sobrevivência nesse novo espaço de trabalho, mas, sobretudo, “tecer minha existência” a partir do meu processo de construção identitária nesse espaço profissional que é a Universidade.

Figura 12 – Ciclo de vida profissional docente – Anos Iniciais (0 a 5 anos)



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 12 indica as diferentes frentes de trabalho nos cinco primeiros anos de ingresso na UFU e pretende demonstrar por meio dos círculos entrelaçados, como uma atividade, em dados momentos pode influenciar outras, a partir dos três eixos estruturantes de minha prática profissional.

Ter acesso como professora do magistério superior foi uma conquista muito significativa para mim, principalmente por ter sido aprovada na Universidade Federal de Uberlândia¹⁴, uma instituição pública da maior relevância para a cidade de Uberlândia e região. A UFU está distribuída em sete campi - quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG). Trata-se de uma instituição de educação superior considerada como o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso¹⁵.

A UFU está estruturada em Unidades Acadêmicas e Administrativas, sendo que a Faculdade de Educação - FACED é uma dessas Unidades que abriga os cursos de Pedagogia, Pedagogia à Distância, Jornalismo, além dos Programas de Pós-Graduação em Educação PPGED (Mestrado e Doutorado) e o Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE). Ressalto que sinto profundo compromisso e zelo pela Faced, pois, foi o meu principal espaço de socialização profissional, de amadurecimento institucional, de inúmeros aprendizados e muitas amizades que levarei por toda a vida.

Conforme explicitado anteriormente, quando ingressei como docente do quadro efetivo na Faced eu já estava no processo de minha socialização profissional docente, que ocorreu de modo intensificado e desafiador. Me recordo que quando assinei meu contrato de trabalho no dia 23 de fevereiro de 2002, foi no contexto de um calendário acadêmico descompassado do calendário civil em função de uma greve longa de cem dias. Fui contratada para assumir cinco turmas de Didática nos cursos de licenciatura, totalizando 20 aulas semanais em um calendário de reposição de greve. Dirigi-me à sala da diretora que me entregou os diários das cinco turmas e não fez maiores esclarecimentos. Saí dali

¹⁴ A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978. Fonte: ufu.br/institucional

¹⁵ Informações obtidas em www.ufu.br

completamente perdida, sem saber o que ou como fazer, pois, não havia recebido orientações mais detalhadas, a não ser os diários e a localização das salas de aula.

A única saída que vislumbrei foi procurar as lojas de xerox no entorno do campus e solicitar a cópia das pastas de Didática das professoras que eu sabia o nome. Assim o fiz. Voltei para casa com umas mil cópias, mas segura de que ali estaria a saída para meus dilemas sobre o que ensinar e como ensinar para aquelas turmas. Confesso que quase me arrependi de ter assinado aquele contrato, pela insegurança gerada naquela situação, principalmente, porque havia uma distância entre todo referencial teórico a que me dediquei nos últimos dois anos do mestrado, no campo da História e Historiografia da Educação e a área da Didática, que eu me interessava, mas não havia me aprofundado tanto, além das leituras para prestar o processo seletivo.

Contudo, a necessidade do trabalho aliada ao meu desejo imenso de ser uma professora da Universidade Federal foi mais forte e me impulsionou a dar o melhor de mim. Li o material, pensei estratégias de ensino e fui para a sala de aula, com aquele friozinho no estômago e aquela ansiedade peculiar de quem experimenta o desconhecido.

Vivenciei, assim, o processo de “solidão pedagógica”, conforme denominado por Isaia e Bolzan (2007a). Para as referidas autoras, a solidão pedagógica é sentida em função da falta de instâncias administrativas e acadêmicas nas universidades que apoiem e contribuam com o processo de inserção profissional do docente em início de carreira. A inexistência desse apoio, ocorre também, da parte de colegas mais experientes. Segundo Isaia e Bolzan (2007a, p. 8) esse termo foi criado com a finalidade de assinalar o “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”.

Stroot (1996) denomina esse ciclo profissional de entrada na carreira como “sobrevivência”. O que faz todo sentido, porque se trata de um período em que a insegurança pessoal reflete na vida profissional, gerando anseios e maiores dificuldades. Essa situação ocorre, especialmente em relação à complexidade do contexto universitário, a estrutura organizacional das diversas pró-reitorias, as dinâmicas institucionais, tanto da unidade acadêmica, quanto da universidade em sua totalidade, além da insegurança por estar nesse período inicial em situação de “estágio probatório”.

Iniciava-se o meu processo de socialização profissional, entendido a partir da concepção crítico-interpretativa que o concebe como processo no qual os indivíduos apreendem papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura

institucional, podendo também os professores, constituírem-se em agentes de mudança dos processos socializantes dominantes nas instituições escolares (MUSSANTI, 2010).

Ao refletir sobre minha socialização profissional, identifico que vivenciei esse processo e apreendi “papeis” que me permitiram adaptar à cultura institucional, mas também nela intervir. Contudo, eu observava que, em determinadas situações, no início de minha carreira como professora, havia certa desconsideração com aqueles docentes que, como eu, não haviam cursado doutorado, de modo que eram vozes pouco ouvidas.

Me lembro da fala de uma colega em uma reunião, quando eu manifestei meu posicionamento sobre o assunto em pauta, ela respondeu: “você acabou de chegar, não conhece a Faculdade”. Apesar desse tipo de fala, não me intimidei e continuei participando ativamente dos debates e dos temas pautados nas reuniões. E, assim, aos poucos, foi possível inserir-me de forma mais ativa, onde havia espaços para minha criatividade e posicionamentos críticos, à exemplo de minha participação nas reuniões de Conselho da Faculdade de Educação.

No âmbito do ensino, além do componente curricular Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, assumi a disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas. O Estágio Supervisionado continha alta carga horária total de 300 horas anuais, sendo 120 teóricas e 180 práticas, em que os e as estudantes deveriam escolher uma habilitação: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar ou Administração Escolar, além de cumprir o Estágio de Docência na Educação Infantil ou Anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁶.

Me sentia muito feliz ao ter a oportunidade de, ao ser professora de Estágio, vivenciar a escola, juntamente com minhas alunas¹⁷. Para desenvolver uma prática pedagógica emancipatória e dialógica, busquei vários referenciais sobre o Estágio, como o livro *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*, uma coletânea de textos organizada pela Profa. Stela B. Piconez e editado pela Papirus. Além dos artigos da Profa. Selma G. Pimenta e, mais adiante, o livro que essa autora referida publicou juntamente com a Profa. Maria do Socorro Lima, intitulado *Estágio e Docência*, pela Cortez Editora, que também trouxe muitas pistas teóricas para minha práxis pedagógica como professora orientadora do Estágio.

¹⁶ Somente a partir do ano de 2006 houve a reforma do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU, em que foram extintas as antigas habilitações. O curso passou a formar para a docência na Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como para a Gestão Escolar.

¹⁷ Refiro-me no gênero feminino, pois, o curso de Pedagogia tem um corpo discente majoritariamente composto por mulheres.

De acordo com Candau:

[...] todos os componentes devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos. Acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade de o educador desenvolver uma “práxis” criadora, na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica (CANDAU, 1988, p. 60)

Ao organizar o planejamento de ensino eu me atentava para que as atividades a serem desenvolvidas pudessem assegurar a unidade teoria-prática, no sentido de possibilitar a ruptura com modelos conservadores de Estágio, numa perspectiva “aplicacionista” da teoria.

Uma das possibilidades que encontrei foi a partir da leitura do livro *Transgressão e Mudanças em Educação*, de Fernando Hernandez, em que esse autor apresenta reflexões sobre a escola como “geradora de cultura”, de modo a não restringir seu papel apenas voltado para a “descoberta da verdade absoluta”, mas, sim, construir diversas possibilidades de reconhecer diferentes concepções e incorporar visões críticas que questionem a função social da educação, a quem beneficia e a quem marginaliza, a pluralidade de ideias e concepções, opiniões diferenciadas.

A proposta educativa de Hernandez (1988) parte da organização e desenvolvimento de projetos de trabalho, numa perspectiva transdisciplinar, que supera a estanque justaposição de disciplinas fragmentadas e descontextualizadas. Os projetos de trabalho enfocam o ensino vinculado às mudanças sociais que situa a concepção e a prática da educação como meio para organizar a gestão do espaço-tempo escolar, entre docentes e alunos. Essa metodologia implica a realização de atividades práticas, além do desenvolvimento de pesquisa individual e coletiva, no sentido de um novo paradigma: o ensinar com pesquisa (MELO; PIMENTA, 2018).

As experiências formativas que têm como princípio pedagógico *o ensinar com pesquisa* demandam a revisão nas concepções dos professores sobre as finalidades educacionais, do planejamento, da avaliação, da relação professor-estudante-conhecimento. O ensinar com pesquisa tem como característica fundamental instigar a curiosidade dos estudantes e suas capacidades de questionar, investigar, debater, apresentar contradições, rever posicionamentos, ou seja, insere-os numa trilha dinâmica do aprender em movimento.

Para Melo e Pimenta (2018, p. 62), altera-se o eixo de uma [...] “Pedagogia da resposta” em que a tarefa do estudante é reduzida a localizar respostas certas para comandos como: “defina, conceitue, marque a resposta correta”. Essa postura metodológica é ampliada

para a “Pedagogia da Problematização” que requer papel ativo dos estudantes e dão lugar a verbos como: pesquisar, investigar, buscar, contrapor, relacionar, argumentar, estabelecer relações, dentre outros”. Nesse sentido, “a experiência de ensinar-aprender com pesquisa contribuiu, ainda, para ampliar práticas interdisciplinares, em que os conteúdos são recorrentemente questionados, articulados, confrontados, a partir de perspectivas integradoras” (MELO; PIMENTA, 2018, p. 62). Essa concepção de prática pedagógica convergia e converge plenamente com a concepção que acredito e defendo de Educação emancipatória.

Como eu lecionava para as turmas do Curso de Pedagogia do noturno, havia um dia da semana em que a carga horária era totalmente destinada para o cumprimento das atividades práticas na escola, que era sexta-feira. Fiz um levantamento das escolas que tinham turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA e localizei uma escola estadual com oferta regular de várias turmas. Fui até a escola e apresentei à diretora a proposta de desenvolver projetos de trabalho com as turmas de EJA do 1º ao 5º ano e logo iniciamos a primeira fase de conhecimento daquela realidade escolar, por meio de observações, conversas informais com professoras e estudantes. A partir dessas primeiras impressões elaboramos os projetos de trabalho¹⁸, focalizando as principais fragilidades de leitura, escrita, matemática e repertório cultural das turmas envolvidas. Tivemos como pressuposto que: “o diálogo pedagógico é o principal eixo do projeto, no qual o papel do professor de estágios é problematizar e possibilitar situações para as aprendizagens, de modo que os estagiários possam ir construindo seu conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.228).

Um dos sub-projetos, denominado “Arte e Educação” buscou trabalhar com a dimensão estética da educação, em atividades artísticas e expressão corporal, por meio de diferentes atividades, como oficinas de artesanato, dança, dentre outras atividades que envolviam, tanto as estagiárias, quanto os estudantes. Nesse sentido, a realização dos estágios por meio de projetos, segundo Pimenta e Lima (2004) possibilita atitude de autonomia e maior criatividade dos estudantes estagiários. A avaliação desse projeto de Estágio com pesquisa foi muito positiva, tanto pelas estagiárias, quanto pela equipe pedagógica da escola, inclusive, pelo significativo aumento da frequência dos estudantes nas noites de sexta-feira, quando as atividades do projeto eram desenvolvidas.

¹⁸ Essa experiência de “Estágio com pesquisa” foi relatada no seguinte capítulo de livro: MELO, G.F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L.C.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2008. p. 85-114.

Assumi também a disciplina de Didática geral nos cursos de licenciatura e, neles também buscava construir minha prática pedagógica ancorada em princípios como a dialogicidade e a problematização dos temas a partir do ensinar com pesquisa. Me lembro que ao trabalhar a unidade sobre Planejamento de ensino e Avaliação da Aprendizagem eu solicitava aos estudantes entrevistarem professores da mesma área de formação do curso deles, a partir de um roteiro elaborado coletivamente¹⁹, com a finalidade de que tivessem contato direto com a escola básica e compreendessem as concepções dos professores entrevistados.

Além disso, eu orientava os estudantes que, ao estarem na escola para fazerem entrevista com o professor escolhido, solicitassem, também, o contato com o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP, para que pudessem apreender desse documento informações sobre a escola e as práticas pedagógicas. Esse processo de ensinar com pesquisa permitia o envolvimento ativo dos estudantes em seu próprio processo formativo, além de despertar neles a “curiosidade epistemológica”, como nos ensinou Paulo Freire (1996). Após fazerem as entrevistas, cada estudante apresentava os resultados da análise em confronto com as teorias estudadas.

Logo no início da carreira, no ano de 2002, a coordenadora do Curso de Pedagogia, Profa. Olga Damis, com quem aprendi muito sobre esse curso e sobre docência, ao observar meu envolvimento nos debates sobre o Projeto Pedagógico de Curso - PPC da Pedagogia, convidou-me para fazer parte do Colegiado de Curso. Foram dois anos de muito aprendizado, experiência que me permitiu ter contato com colegas mais experientes, além de aprender sobre política institucional e, sobretudo os meandros das inter-relações que se estabelecem nesses espaços decisórios.

Nesse período também fui convidada pela Pró-Reitora de Graduação, à época, a Profa. Vera Puga, por indicação da Profa. Marisa Lomônaco, então Diretora de Ensino, a assumir um cargo de assessoria pedagógica nessa Pró-Reitoria. Nessa oportunidade pude participar da efervescência das discussões sobre os PPCs dos cursos de Licenciaturas, motivadas pela então publicação das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que trataram das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Fizemos amplos estudos, criamos o primeiro Fórum de Licenciaturas da UFU, de modo que se constituísse em um espaço político-pedagógico, que teve como finalidade elaborar, coletivamente, o primeiro Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

¹⁹ De acordo com as exigências éticas, tanto o nome do professor entrevistado, quanto o nome da escola, não podiam ser identificados

Participavam dessas reuniões os coordenadores dos cursos de licenciaturas, além de representantes dos Colegiados dos cursos e professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Era um fórum ampliado, marcado, não raras vezes por tensionamentos, principalmente, em função da inclusão das práticas de ensino desde o início do curso, além do aumento da carga horária de Estágio Supervisionado, que passara para 400 horas a partir da segunda metade dos cursos. Nos debates acalorados, certa vez, eu e a Profa. Marisa, que presidia as reuniões, ouvimos de um coordenador de curso da área de Humanas, que o aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas era um absurdo, porque se tratava de “perfumaria” e, assim iria comprometer a carga horária das disciplinas de cunho específico. Enfrentamos também muita resistência nos debates sobre a carga horária de Prática de Ensino ao longo do curso, além da compreensão desse conceito. Entendido a partir do seguinte artigo:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.
§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, Res. CNE/CP 01/2002).

Foram longos dois anos com reuniões quinzenais que culminaram na aprovação da Resolução nº 06/2005, do Conselho de Graduação, que “Dispõe sobre a criação da Comissão Permanente de Formação de Professores, e dá outras providências”. Esse projeto, composto dos princípios formativos, dos objetivos gerais dos cursos orientou a reformulação de todos os projetos dos cursos de licenciatura. Uma das orientações refere-se à organização curricular em três núcleos de formação a saber: Núcleo de formação específica, Núcleo de formação pedagógica e Núcleo de Formação acadêmico-científico-cultural.

Para atender a referida resolução, a partir dos debates coletivos, o Fórum deliberou pela criação de um componente curricular denominado Projeto Interdisciplinar de Prática Pedagógica – PIPE, inserido no Núcleo de formação pedagógica. Com a finalidade de desenvolver atividades teórico-práticas articuladoras das disciplinas do Núcleo de formação específica, o PIPE configurou-se, portanto, em um componente curricular de dimensão interdisciplinar e coletiva. Nesse sentido, na reformulação dos PPCs dos cursos, o PIPE deveria representar o eixo articulador da dimensão teórico-prática dos conhecimentos da área específica, somado àqueles que compõem a dimensão pedagógica dos cursos de formação de professores.

Teoricamente, a ideia de inserir a carga horária de prática como componente curricular nos currículos, nessa perspectiva de projetos interdisciplinares, nos pareceu inovadora, especialmente por seu caráter transformador, ao intencionar a necessária ruptura com currículos historicamente tão fragmentados. Entretanto, ao longo dos anos, foi possível identificar que vários cursos utilizaram a carga horária dos PIPEs (400 horas) para inserir conteúdos teóricos de formação específica, prejudicando, assim, a dimensão formativa para a docência.

Nesse primeiro Ciclo de vida profissional ao ministrar a disciplina de Didática, pude observar que os processos formativos nos cursos de licenciatura em matemática, física e química, principalmente, eram marcados por inúmeras reclamações dos estudantes, desinteresse pela educação e pelas questões relacionadas ao aprendizado da docência, altos índices de retenção e evasão. Essas constatações instigaram-me no início do ano de 2003 a elaborar um projeto de pesquisa de doutorado sobre a formação inicial de professores da área de exatas. Fui aprovada e iniciei o curso na Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. Valter Soares Guimarães.

Foi um tempo vivido bastante desafiador, pois, eu estava em período de estágio probatório e não poderia usufruir de uma licença para estudar. No sentido de me adaptar às atividades do doutorado, tive que solicitar desligamento da função de assessora da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD.

Nos primeiros anos do doutorado, articulava a docência no curso de Pedagogia, as aulas de Didática, além das outras atividades, com as aulas presenciais na cidade de Goiânia-GO. As disciplinas cursadas eram muito interessantes e bastante densas, do ponto de vista do volume de leituras semanais e das aulas dialogadas. Me lembro das aulas de Educação Brasileira, ministradas pelo Prof. Carlos Rodrigues Brandão que eram muito envolventes. A primeira referência lida foi o livro de Berger e Luckmann, intitulado *A construção social da realidade: um tratado sobre a sociologia do conhecimento*. Eu e meus colegas ficávamos maravilhados com tanta experiência, conhecimento e, sobretudo sabedoria daquele professor que se tornou tão querido por nós.

Em acordo com meu orientador, cumpri parte dos créditos de disciplina eletiva no PPGED-UFU, onde cursei Tópicos Especiais em Pesquisa Educacional, com a Profa. Selva Guimarães. Os conteúdos dessa disciplina somados à excelente prática pedagógica da Prof.^a Selva, marcaram-me, sobremaneira e influenciaram minhas opções teórico-metodológicas, inclusive, meu envolvimento desde o ingresso no PPGED com a disciplina de Fundamentos da Pesquisa Educacional, que ministrei a vários anos.

Tive a oportunidade também de aprender muito com o Prof. Luiz Dourado, em suas aulas muito consistentes de Políticas Educacionais, além das disciplinas sobre Formação de Professores ministradas pelo meu orientador, Prof. Valter Guimarães e Profa. Ruth Cerqueira, onde aprofundávamos a compreensão sobre conceitos de docência, de prática pedagógica, saberes docentes e identidade profissional, a partir de um vasto e profundo referencial teórico.

A partir do contato com a Profa. Ruth, coordenadora da Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste – REDECENTRO, fui convidada a participar do Projeto de Pesquisa “A Produção Acadêmica Sobre Professores: Estudo Interinstitucional da Região Centro-Oeste”, envolvendo os programas de pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste - Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE). Esse projeto teve como objetivo básico estudar as teses e dissertações que se referem ao professor, desenvolvidas nesses programas, configurando-se como uma pesquisa cooperativa, em que a produção teórica e metodológica foi construída de forma totalmente coletiva e colaborativa entre os membros do grupo. No âmbito do PPGED-UFU, participei tanto da primeira fase da pesquisa, quanto da segunda fase após meu retorno do doutorado, o que resultou em produções acadêmicas de artigos e capítulos de dois livros publicados com resultados parciais e finais da referida pesquisa.

No decorrer desse Ciclo tive a oportunidade de orientar vários trabalhos de conclusão de curso de especialização em Psicopedagogia, do qual também participei como professora de Metodologia de Pesquisa. Essa experiência foi marcante, pois, anunciava o meu gosto imenso pelo trabalho de orientação de pesquisas. Uma atividade marcada também pela afetividade, pela concepção de uma Educação emancipatória e, sobretudo pelo reconhecimento da capacidade dos estudantes em estudar, pesquisar, produzir textos conforme o rigor acadêmico exige.

Apesar das dificuldades explícitas de muitos estudantes para escrever, eu sempre partia do pressuposto de que “eu só posso ensinar se eu acredito que o outro pode aprender”. E, assim, eu buscava estratégias de desenvolvimento da escrita, para potencializar a “autoria” deles na produção acadêmica, de modo que todos os trabalhos que orientei nesse Ciclo obtiveram êxito, apesar da imensa dificuldade enfrentada por alguns pós-graduandos, principalmente, quanto a organização do texto e o rigor acadêmico exigido em um trabalho de conclusão de curso.

Em relação às atividades de extensão, participei de poucas, pois, estava muito envolvida com a docência e com os fundamentos da pesquisa de doutorado. Me lembro de organizar, juntamente com as colegas Lázara Silva e Maria Irene Miranda, um seminário de Prática de Ensino que mobilizou todas as licenciaturas. Esse projeto de extensão constituiu-se em um espaço profícuo de trocas de experiências de estágio e aprofundamento das reflexões sobre universidade e escola de educação básica. Além dessa atividade de extensão, eu sempre era convidada pelas escolas-campo de estágio das minhas alunas a ministrar palestras, oferecer minicursos e oficinas com temas referentes à formação de professores, prática pedagógica e direitos humanos na educação escolar.

Nesse Ciclo também tive a oportunidade de orientar vários trabalhos de conclusão de curso, conforme demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 3 - Orientações de Trabalhos Acadêmicos referentes ao I Ciclo

ANOS INICIAIS 2002-2006		
Orientação	Ano	Título do Trabalho
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	Avaliação da Aprendizagem
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	A construção de valores e as relações humanas na sala de aula
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	A importância da interação entre família e escola
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	Educação Infantil: situando a educação infantil no contexto dos anos 1980
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	A contribuição dos softwares educativos para as crianças com dificuldades de aprendizagem
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	A formação continuada de professores: condição essencial para uma educação de qualidade
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	A criança vítima de estupro e sua relação com a sexualidade
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Psicopedagogia	2003	A Alfabetização na Educação Infantil

Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Educação	2003	A Influência da Mídia "Os desafios animados no desenvolvimento da Criança"
--	------	--

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023).

Em meados do ano de 2005 obtive o direito de afastamento integral das atividades, que foi essencial para que eu pudesse ter condições concretas para a pesquisa de campo, organização e categorização e análise do material empírico e produção do texto final da tese de doutorado. Diante da licença me desliguei das atividades no Colegiado da Pedagogia e como Conselheira no Confaced, para dedicar-me integralmente ao doutorado.

Com a proposta de realizar uma pesquisa exploratória elaborei os seguintes objetivos: destacar e analisar as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do processo formativo dos estudantes; identificar os saberes docentes produzidos nos cursos, assimilados e utilizados na prática cotidiana pelos licenciandos ao assumirem a docência no período de estágio; compreender se os conteúdos específicos, do modo como são trabalhados, possibilitam a transposição didática; identificar as práticas formativas predominantes nos cursos que mais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos. O material empírico da pesquisa foi obtido por meio de estudo documental nos PPCs dos cursos, análise de planos de ensino, entrevistas com coordenadores de curso e professores formadores, além de grupo focal com os estudantes concluintes. A análise possibilitou identificar que grande parte dos problemas vivenciados no decorrer do curso estavam relacionados às fragilidades formativas dos professores formadores.

Recorrentemente, os estudantes participantes da pesquisa afirmavam: “nossos professores sabem muito, mas não sabem ensinar”; “eles não têm didática”; “são exímios pesquisadores, mas como professores deixam a desejar”²⁰. O desenvolvimento metodológico da pesquisa foi bastante longo, com uma vastidão de material empírico a ser analisado e, no ano de 2006, final desse primeiro Ciclo de vida profissional eu estava finalmente, próxima do período de defesa da tese de doutorado.

²⁰ Dados extraídos da tese de doutorado: MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se Professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

3.2.1. Compreendendo os primeiros voos: a tessitura de uma síntese

Ao revisitar e refletir as diversas atividades profissionais desenvolvidas nesse Ciclo de vida inicial, correspondente aos cinco primeiros anos de iniciação à carreira docente, foi possível identificar as marcas que compõem os movimentos construtivos da docência²¹ em minha inserção profissional na Universidade, ocorridos de forma não sequencial, mas consecutivas e ininterruptas.

Considerando os três pilares da educação superior, quais sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão, tive a oportunidade de realizar e cumprir atividades que corresponderam à essa exigência. Além disso, desde o primeiro ano como docente efetiva, me comprometi com atividades de gestão acadêmica no Colegiado do Curso, assim como na assessoria pedagógica na Prograd. Ressalto que o envolvimento nessas atividades foi essencial para que eu pudesse alargar e aprofundar a compreensão sobre a universidade e seus problemas, além de melhor entender a cultura institucional. E, desde o início de minha inserção nas diversas atividades inerentes ao cargo de professora, pude identificar que se tratava de uma práxis pedagógica ancorada nos princípios da afetividade, da Educação emancipatória e da gestão democrática.

Com efeito, o conjunto das atividades de natureza de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, desenvolvidas nesses primeiros, anos permitiram-me compreender que

[...] as universidades têm uma cultura específica, uma cultura que lhes é própria em termos de categoria institucional e de instituições independentes (cada uma delas gerando uma identidade cultural própria). Por isso, é muito interessante a análise das universidades pelo viés da cultura organizacional. (ZABALZA, 2004, p. 80).

Participar ativamente de espaços decisórios e coletivos proporcionou-me um certo grau de maturidade acadêmica que, em grande medida, contribuiu para ampliar minha concepção de docência universitária, mas também, compreender os meandros e dilemas das inter-relações e dos jogos de poder que permeiam esses espaços na universidade.

Nesse processo de aprendizado da docência na educação superior, Pimenta (2006) nos ajuda a compreender que o trabalho docente corresponde a uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Com efeito, a natureza dessa atividade é teórico-prática, de modo que, a atividade docente deva contemplar a totalidade mais ampla em que se insere a práxis social, no sentido de apreender as

²¹ Conceito extraído a partir dos estudos de Isaia e Bolzan (2007a, 2007b,) esses movimentos compreendem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional.

contradições nela presentes, por meio do exame das determinações sociais mais amplas e que reverberam no trabalho docente na universidade.

Diante do exposto, considero que os movimentos construtivos da docência que fiz podem ser compreendidos como um amálgama de todas as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, de modo que, a realização de uma atividade, implicava diretamente nas outras. Portanto, não seria possível separá-la e classificá-las nesse texto de auto-reconstrução biográfica, uma vez que, todas as atividades estão articuladas umas nas outras e são indissociáveis da dimensão pessoal, dos valores que me orientam, de minhas concepções e formas de ser e estar no mundo e na profissão docente.

Dessa forma, o desenvolvimento na carreira docente, apesar de seu caráter sequencial, conforme indicado por Isaia e Bolzan, (2007a), não acontece de forma linear, o que justifica o desenrolar dos Ciclos de vida profissional sofrerem rupturas e oscilações, correspondendo, assim, a novos percursos no decorrer desse processo. E, foi assim, que aos poucos fui encontrando meus espaços, aceitando os desafios, fui me aproximando de pessoas que convergiam com minhas concepções e com meu posicionamento político no campo progressista.

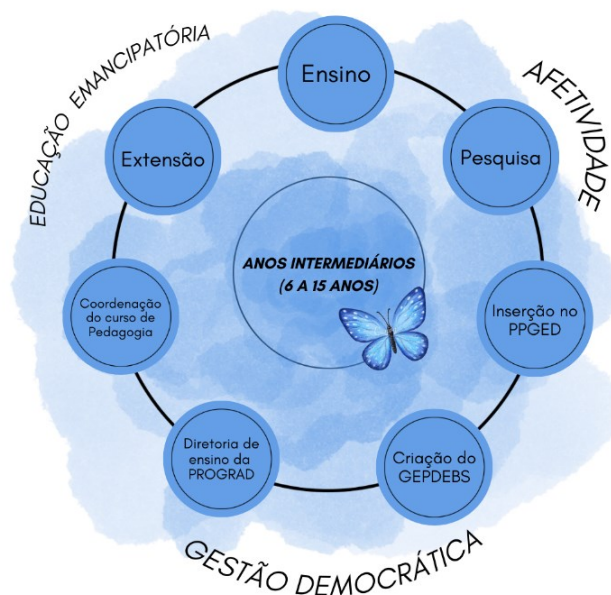
Nesse movimento, meu “eu pessoal” se mesclou completamente “ao meu eu profissional”, na medida em que, na condição de sujeito de minha própria vida e de minha inserção profissional nas várias frentes de trabalho na universidade, pude compreender as condições conjunturais de minha prática educativa e pedagógica. Na tessitura desse “eu compósito”, fui buscando fios coloridos, que me permitiram desenhar os primeiros voos e, assim, aos poucos, foi possível identificar as contradições, os desafios, mas também as possibilidades de transformações nos contextos em que eu estava atuando naquele espaço-tempo.

3.3. Anos intermediários – (6 a 15 anos): a estabilização na carreira e a diversificação de atividades – voar, polinizar...

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2013, p. 20).

Esse ciclo de vida profissional corresponde ao período de 2007 a 2016, que foi marcado pelo sentimento de estabilização na carreira do magistério superior, assim como pela intensa diversificação de atividades profissionais. Esse ciclo expressa o meu processo de amadurecimento institucional, por meio das diversas atividades desenvolvidas em várias frentes de trabalho, polinizando conhecimentos por meio da docência, alçando novos voos em atividades de pesquisa, extensão e, sobretudo assumindo responsabilidades mais complexas no campo da gestão institucional. Consciente da importância de minha ampla e profusa inserção profissional, inserida num espaço-tempo instituído, mas também instituinte, pude ampliar meu repertório de conhecimentos e aprofundar a compreensão institucional da Universidade, seus problemas, mas também as possibilidades de transformações.

Figura 13 – Ciclo de vida profissional docente – Anos Intermediários (6 a 15 anos)



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas forças motrizes, conforme indica o autor aludido, acentuaram minha responsabilidade como pesquisadora, do ponto de vista do compromisso com a escola pública. Afinal de contas, ter pesquisado a formação inicial de professores, adentrando a porta das licenciaturas, permitiu-me apreender a relevância de pensar os problemas da escola e da universidade pública a partir de diferentes ângulos, numa perspectiva multirreferencial, conforme indica Martins (2004). Principalmente, porque os fenômenos no campo da educação estão intrinsecamente vinculados ao reconhecimento “da complexidade e da heterogeneidade” (p.87) peculiares aos fenômenos de natureza social. Essas reflexões foram ampliadas a partir do estudo do texto de Martins²², com base na perspectiva do conceito de multirreferencialidade de Jacques Ardoino (1998).

Após a defesa de tese e considerando os resultados da pesquisa que indicaram, sobremaneira, as fragilidades formativas de professores formadores, propus no segundo semestre do ano de 2007, à Pró-Reitoria de Graduação a criação de um Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor – NAPP²³, com a finalidade de se constituir em espaço formativo para os docentes da UFU. Dessa forma, obtive total apoio da Pró-Reitora à época, Profa. Vera Puga, para que eu pudesse organizar e coordenar esse Núcleo.

Por meio de palestras, minicursos, debates, indicação de filmes sobre o trabalho docente na página do NAPP, tive a oportunidade de desenvolver ações formativas com professores de várias unidades acadêmicas da UFU. Além de ter disponível horário de atendimento aos docentes para tirar dúvidas sobre questões atinentes à prática pedagógica. Recorrentemente, eu recebia docentes no horário de atendimento, provenientes de vários cursos, com dúvidas sobre o que fazer quando a maioria da turma tira notas insuficientes nas provas, como “fazer caber” todo o conteúdo necessário no planejamento, como lidar com a apatia dos estudantes, dentre outras angústias próprias das fragilidades de formação pedagógica, tão comuns no magistério superior.

Um fato marcante à época foi quando recebi uma professora recém-concursada, da área das Ciências Médicas que me procurou, bastante angustiada, para dizer que estava pensando em exonerar o cargo de professora. Ela relatou-me que toda a formação pós-graduada (mestrado, doutorado e dois pós-doutorados no exterior) foi desenvolvida dentro de laboratórios e que ela sabia muito bem dominar os equipamentos e experimentos, produzir

²² MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. n. 26.

²³ Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor, criado em 2007 e extinto em 2009, o Núcleo foi coordenado por mim.

conhecimentos, mas que, ao chegar na sala de aula e se deparar com 40, 50 alunos ficava em pânico sem saber como proceder.

Essa é uma situação recorrente nas universidades, uma vez que a pós-graduação tem compromissos com a formação de pesquisadores, passando muito à largo das discussões sobre a docência superior (MELO, 2018). Eu a orientei e indiquei referenciais teóricos sobre questões didáticas, desde o planejamento, atividades e técnicas de ensino a partir da organização de aulas mais dialogadas, assim como sobre avaliação da aprendizagem em uma abordagem formativa. Foram vários encontros até que a referida professora me deu o retorno positivo quanto a importância desse processo de desenvolvimento profissional, que lhe ajudou a construir um repertório de saberes docentes, oportunizado pela Instituição, por meio do NAPP, tornando o exercício da docência menos desafiador.

Uma das experiências formativas que realizei no âmbito do NAPP está relatada em um artigo intitulado: *Docência uma construção sob múltiplos condicionantes*²⁴. O trabalho foi desenvolvido até o ano de 2008, quando houve a mudança de gestão e, por não se tratar de uma política institucionalizada, o NAPP foi extinto pela gestão que assumiu a administração superior no ano de 2009, por ser de um outro campo político.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido no Núcleo, na dimensão das atividades de ensino, continuei assumindo o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, além da disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura. O contato direto com as escolas me possibilitou desenvolver várias atividades de Extensão, como palestras, oficinas e minicursos, especialmente abordando o tema da formação continuada de professores, Educação e Valores Humanos na Escola, Relação Família e Escola, dentre outros temas que tive a oportunidade de trabalhar a partir das demandas apresentadas nos contextos em quem minhas orientandas de Estágio estavam vinculadas.

Nesse período também assumi disciplinas de Didática do Ensino Superior e Metodologia do Ensino Superior em cursos de especialização, aproximando-me cada vez mais da complexidade da docência universitária, movida pelo entendimento da relevância quanto à necessidade de criar espaços formativos para professores formadores que atuam nos cursos de licenciaturas. Mas também pela compreensão da necessidade de oportunizar formação pedagógica aos professores bacharéis, que se formam pesquisadores, mas apresentam inúmeras dificuldades quanto à dimensão pedagógica dos conteúdos e das inter-relações no âmbito da docência.

²⁴ MELO, G.F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico Do Senac**, 35(1), 28-37. 2009. Recuperado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/253>.

No ano de 2008 eu já reunia condições para solicitar meu ingresso como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas. Meu pedido foi aprovado e pude iniciar a experiência como professora de disciplinas ligadas à Metodologia de Pesquisa, Formação docente e também como orientadora, inicialmente de dissertações de mestrado e, mais tarde, de teses de doutorado com temas ligados à docência universitária e formação de professores.

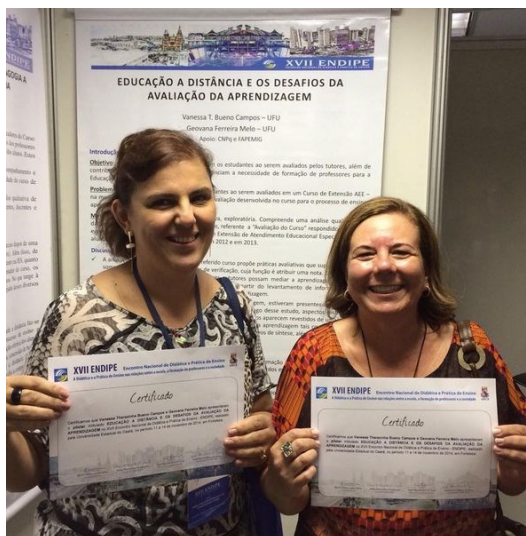
E, nesse período, motivada pelos estudos sobre a docência universitária e, com a consciência de que a Universidade por meio de práticas formativas de extensão, ensino e pesquisa pode contribuir com “elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular”, conforme a epígrafe que abre esse tópico, constituí, juntamente com a Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos, o Grupo de Estudos em Docência Universitária. Esse Grupo é certificado pela instituição e cadastrado no CNPq, com o nome de GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior.

Iniciamos as primeiras reuniões de estudos aos sábados pela manhã porque queríamos favorecer a participação de professoras e professores da escola pública que não tinham condições de acesso a grupos de pesquisa que se reúnem durante a semana, em horário de trabalho. Essa foi uma decisão importante, porque inicialmente o grupo contava com poucos orientandos nossos, mas, com o passar do tempo, outras pessoas foram chegando e compondo esse espaço formativo, chegando a totalizar quase 50 participantes.

Eu e Profa. Vanessa sempre fizemos questão de ressaltar que o GEPDEBS, para além de ser um Grupo de Estudos e Pesquisas, é um espaço colaborativo, de trocas, de afetos e marcado por muito acolhimento entre seus participantes. Na condição coordenadoras do Grupo, sempre incentivamos que as doutorandas²⁵ ajudem as mestrandas, que ajudam as estudantes de iniciação científica, que ajudam as professoras da escola pública que desejam ingressar no mestrado. Essa dinâmica foi importante porque possibilitou a várias professoras da escola pública a acessarem o mestrado e na sequência cursarem o doutorado. As produções do Grupo, sempre construídas de forma colaborativa, foram e são socializadas em diversos eventos nacionais e estrangeiros; sendo que as atividades realizadas resultam no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. E, assim, desde o início das atividades, há essa corrente solidária, onde “ninguém solta a mão de ninguém”.

²⁵ Optei por utilizar o feminino, pois, o Grupo é composto, majoritariamente, por pessoas desse gênero.

Figura 15 - Eu e a Profa. Vanessa Campos em apresentação da pesquisa coletiva do GEPDEBS no XVII Endipe – Salvador (2018)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em 2009, eu integrava o Colegiado do Curso de Pedagogia e fui incentivada por alguns colegas, especialmente a Profa. Selva Guimarães, a me candidatar à coordenação do Curso de Pedagogia. À época outra colega também se candidatou, mas venci o pleito e assumi a coordenação de curso com uma proposta de gestão democrática e participativa de professores e estudantes. Logo no início da gestão, propus que as reuniões mensais tivessem um caráter pedagógico, no sentido de discutir coletivamente as fragilidades do curso, com a participação efetiva de docentes e estudantes, por série. Essa proposta foi motivada pela ideia de amenizar a fragmentação curricular e, assim, propiciar espaço para práticas pedagógicas interdisciplinares e dialógicas. No início houve certa resistência de algumas pessoas, entretanto, aos poucos foi superada e tivemos muitas ideias que reverberaram na dinâmica do curso. O mandato inicial foi de dois anos, terminando em 2011, mas, fui reconduzida ao cargo por mais um ano, até 2012.

O cargo de coordenadora do curso de Pedagogia me permitia assento no Conselho de Graduação – CONGRAD, um espaço importantíssimo de formação política, além da participação como conselheira no Conselho Universitário – CONSUN, o maior Conselho da UFU, sobretudo por se constituir em uma instância decisória de grande peso. Eu sempre atuei buscando levar a representação do coletivo do curso que eu representava e fazia questão

de estudar as pautas das reuniões e me posicionar, principalmente em assuntos mais polêmicos, como as cotas²⁶, no ano de 2012, já no final do meu mandato.

Nesse mesmo período, no ano de 2009, eu havia submetido um projeto de pesquisa ao CNPq, no Edital de Ciências Humanas e Sociais, n. ED 022009/2016 e obtive aprovação de recursos para a pesquisa. O projeto teve como tema “A Socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior”, que teve como objeto central o processo de socialização profissional dos professores recém concursados, os saberes, as práticas e o desenvolvimento da identidade docente de professores universitários. Tive como ponto de partida a compreensão da frágil formação específica para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores e o antigo problema da formação do pesquisador *versus* professor. Tendo em vista esta recorrente constatação, a pergunta principal que orientou a investigação foi: Como os novos professores socializam-se profissionalmente?

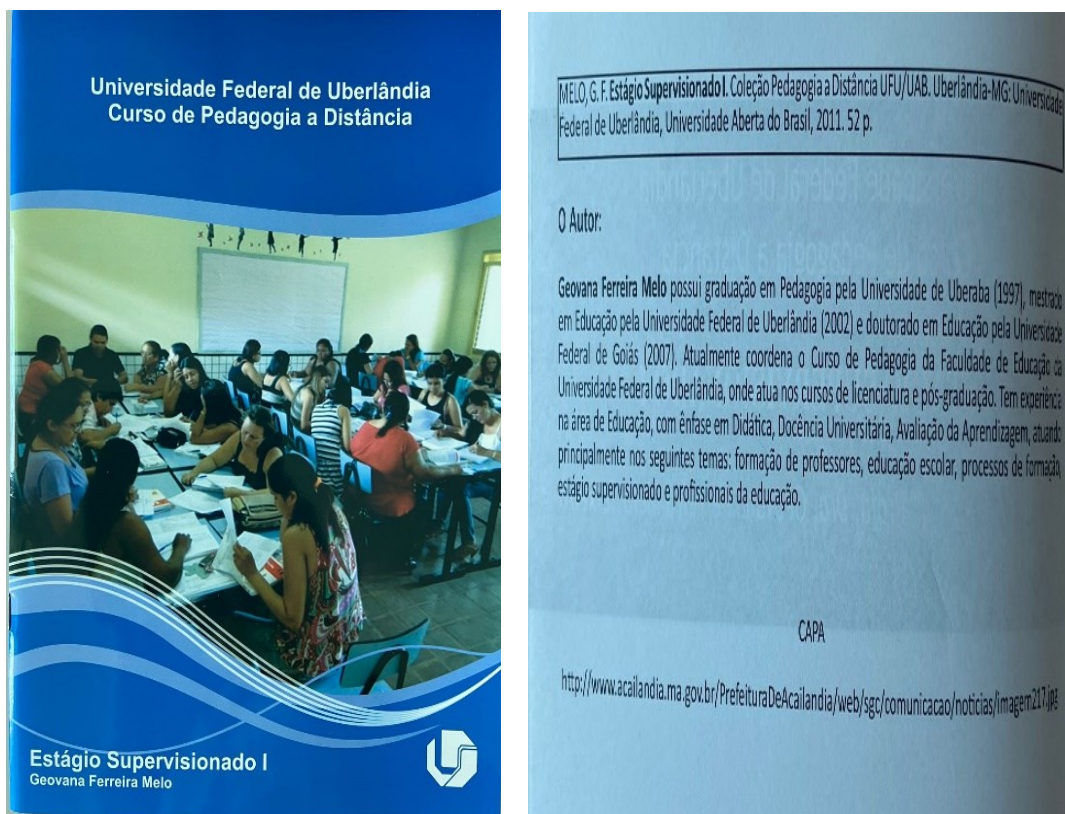
A pesquisa teve como objetivos conhecer os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional do professor, tais como: choque de realidade, isolamento, trabalho coletivo, apoio de colegas, recursos; apontar fatores da formação e inserção na profissão que se destacam na construção da identidade profissional do professor, propiciar a melhoria da formação continuada do professor na organização institucional e, principalmente, contribuir na constituição de uma cultura da formação continuada e profissionalização do professor na Universidade Federal de Uberlândia. O projeto foi realizado no âmbito do GEPDEBS e contou com a colaboração de estudantes de iniciação científica e mestradas, durante os anos de 2011 e 2012.

Nesse período tive uma experiência desafiadora, no ano de 2011 quando me inscrevi no processo seletivo para professores-autores no Curso de Pedagogia à Distância – CAPES-UaB, criado na Faculdade de Educação no ano de 2009. Fui aprovada e assumi o componente curricular Estágio Supervisionado I. Entretanto, eu desconhecia completamente esse universo da Educação à Distância e foi no curso de formação de professores autores oferecido pelo Centro de Educação à Distância – CEAD da UFU que pude aprender a alçar os primeiros voos nesse campo desconhecido. A produção do material foi um processo bem interessante, em que pude exercitar minha criatividade. No entanto, senti dificuldades com

²⁶ A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) aderiu ao sistema de cotas no dia 20 de novembro, a partir da Resolução nº25/2012, do Conselho Universitário (Consun), que implementa a reserva de vagas nos cursos de graduação desta universidade a partir do ano letivo de 2013 e determina sua aplicação.

a produção de vídeo-aulas, porque gosto muito de estar em contato presencial com as pessoas.

Figura 16 - Material produzido para o Curso de Pedagogia à Distância (2011)



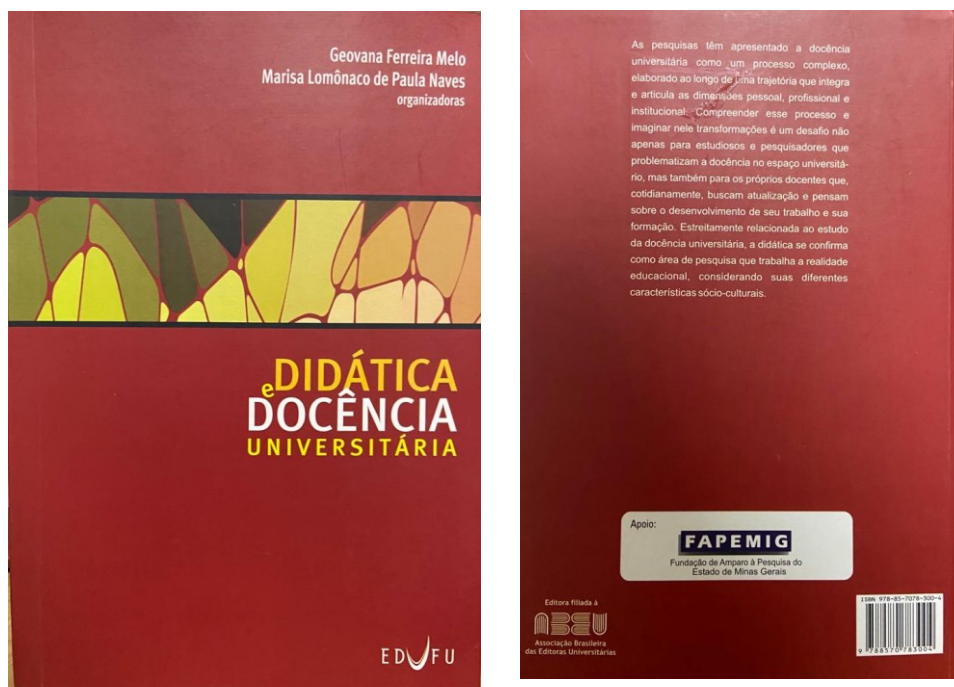
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Além disso, considerei muito desafiador ministrar esse componente curricular na modalidade a distância, por sua própria natureza teórico-prática. Dessa forma, tive somente essa experiência no campo da docência à distância, principalmente, por se tratar de um trabalho bastante exigente do ponto de vista da carga horária de dedicação e, por eu estar envolvida em várias outras frentes de trabalho no ensino, na pesquisa e na gestão acadêmica, optei por não continuar como professora do curso de Pedagogia à Distância que funciona até os dias atuais, estando na terceira turma.

Cada vez mais interessava-me aprofundar compreensões sobre a Universidade, as políticas de educação superior, a docência universitária e as consequências da quase total ausência de formação didático-pedagógica, principalmente dos professores bacharéis. Foi então que iniciamos ciclos de palestras sobre Docência na Educação superior no âmbito do GEPDEBS. A partir do acesso a amplo referencial teórico, organizamos seminários temáticos sobre diferentes abordagens atinentes ao campo do magistério superior. Desses

seminários, resultou a organização do livro intitulado *Didática e Docência Universitária*, organizado por mim e pela Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves, com o apoio financeiro da Fapemig.

Figura 17 - Livro *Didática e Docência Universitária* (2012)



Fonte: Arquivo da autora.

A referida coletânea contou com produções de autoras e autores do campo da Didática e da Docência Universitária, com destaque para os textos da Profa. Selma G. Pimenta; Profa. Terezinha A. Rios; Profa. Ana Lúcia Amaral, dentre outros autores que trouxeram valiosas contribuições sobre o tema.

Nesse período também assumi a coordenação geral do IV Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior – ENFORSUP, que aconteceu em Uberlândia/MG, no período de 13 a 15 de setembro de 2012. O ENFORSUP nasceu em 2008 a partir da criação da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior – RIDES, da qual passei a integrar e participar ativamente de suas atividades.

Figura 18 - Registro fotográfico com o grupo de monitoras do IV ENFORSUP
(2012)

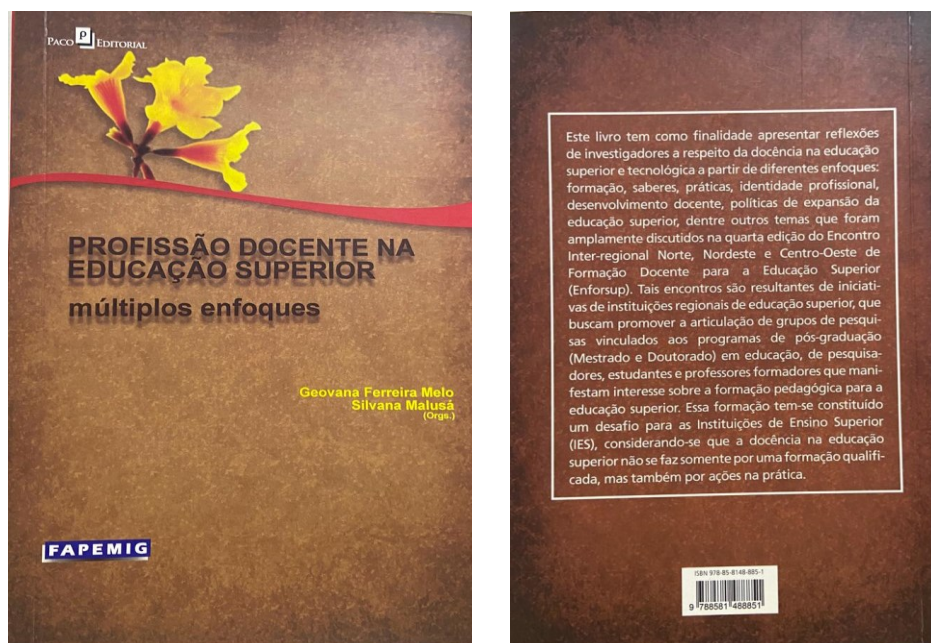


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O IV ENFORSUP teve como finalidades oportunizar um espaço de diálogo e intercâmbio entre pesquisadores dessas regiões, com o intuito de produzir uma convergência de olhares sobre a formação docente para educação básica, ensino superior e profissional tecnológico. O objetivo orientador do encontro foi o de ampliar e aprofundar o debate, a reflexão, a socialização de experiências e a divulgação de pesquisas científicas acerca do desenvolvimento profissional docente para a educação superior. Desse encontro resultou a publicação da Carta de Uberlândia, contendo várias reivindicações às instâncias governamentais como o MEC e a CAPES.

Além disso, resultou também a publicação de um livro intitulado “Profissão docente na Educação Superior: múltiplos enfoques”. O livro foi organizado por mim e pela Profa. Silvana Malusá, tendo contado com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG, englobou a coletânea de artigos das palestras, conferências e mesas redondas do evento.

Figura 19 - Livro publicado contendo as palestras do ENFORSUP (2015)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em 2013, a partir da análise dos resultados do projeto de pesquisa sobre a Socialização profissional docente, em que foram evidenciadas as fragilidades formativas dos professores participantes da pesquisa, especialmente, no que se refere à construção dos saberes docentes e aspectos relativos à identidade profissional, tive o interesse em aprofundar estudos sobre a metodologia da pesquisa-ação com a intenção de contribuir mais diretamente para produzir transformações nos contextos pesquisados. Além disso, o contato com pesquisadores que participaram do ENFORSUP, provenientes de várias regiões contribuiu para que eu pudesse elaborar um novo projeto de pesquisa.

E, assim, chamou-me atenção os textos de Pimenta (2005); Franco (2005) e Ibiapina (2008). Esse conjunto de referências contribuiu para que eu pudesse elaborar, de modo fundamentado teoricamente, um percurso metodológico que, de fato, respondesse ao meu anseio de pesquisadora comprometida com práticas colaborativas potencialmente transformadoras.

Esse percurso permitiu-me elaborar o projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento Profissional de professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”. O referido projeto de pesquisa teve como mote o aprofundamento conceitual sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, implantado e trabalhado junto a professores efetivos da Universidade Federal de Uberlândia. Representou a continuidade de minhas investigações em torno das questões referentes à docência universitária. O projeto

foi aprovado e recebeu financiamento da Fapemig (Edital Universal) e do CNPq (Edital Ciências Humanas e Sociais).

A construção do desenvolvimento profissional do docente, conceito central do projeto de pesquisa, foi considerado, a partir de Marcelo Garcia (2009), como um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira docente, da origem à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos outros. No entanto, depende de todos os fatores que compõem o contexto de atuação desse profissional, tais como: espaço de trabalho, políticas públicas, crenças, valores, formações inicial e continuada, identidade docente, experiências, saberes, práticas, socialização, dentre outros. Como percurso metodológico adotamos a pesquisa-ação que se constituiu em importante estratégia de compreensão, análise e diagnóstico da realidade, uma vez que apresenta possibilidades, de, ao compreender a realidade, seus problemas e desafios, estudar meios concretos para modificá-la.

Os principais objetivos da pesquisa foram: analisar possíveis modificações nas crenças e atitudes dos professores universitários com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional; avaliar os impactos que ocorrem na prática pedagógica dos professores que participam de ações formativas; analisar as contribuições de programas de formação e desenvolvimento profissional para os professores universitários; contribuir para a constituição de uma cultura da formação continuada e desenvolvimento profissional do professor na Universidade Federal de Uberlândia.

Esse projeto também foi desenvolvido com a colaboração da Profa. Vanessa Campos e de membros do GEPDEBS, no período de 2012 a 2014. A análise indicou o potencial formativo da pesquisa-ação colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, mas, sobretudo para o desenvolvimento humano.

Ao vencer meu mandato como coordenadora do Curso de Pedagogia, no final do ano de 2012, fui convidada a assumir a Diretoria de Ensino – DIREN da Pró-Reitoria de Graduação. Trata-se de um espaço institucional que, no organograma da Universidade, juntamente com outras duas diretorias (Diretoria de Controle Acadêmico e Diretoria de Processos Seletivos) compõe a PROGRAD.

A DIREN é organizada em Divisões, a saber: Divisão de Projetos Pedagógicos – DIPED; Divisão de Licenciaturas – DLICE; Divisão de Formação Discente – DIFDI e Divisão de Formação Docente – DIFDO. Foi um desafio enorme assumir esse cargo, pois, significava ter em minha responsabilidade todo o ensino de graduação de uma universidade que tem 80 cursos, espalhados em sete campi diferentes, inclusive em três outras cidades do

Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba a saber: Campus Pontal em Ituiutaba, Campus Monte Carmelo, Campus Patos de Minas e, em Uberlândia o Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física e Campus Glória.

Foi um aprendizado muito profundo sobre os labirintos da Universidade. Em minha responsabilidade havia vários programas como o Programa de Educação Tutorial – PET, a participação em várias comissões, inclusive como presidente.

Logo no início do meu mandato como diretora, o Pró-Reitor de Planejamento e Administração, Prof. Tito, solicitou-me um estudo sobre retenção e evasão na UFU. A grande expansão empreendida a partir do ano de 2008 pela Universidade Federal de Uberlândia, em função de sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI²⁷, nos conduziu ao enfrentamento de um inquietante desafio: os índices de retenção e evasão que ficaram mais evidenciados. Essa foi uma situação que nos provocou, a mim, como Diretora e à Profa. Marisa Lomônaco, como Pró-Reitora de Graduação, pois, se reconhecemos a importância das políticas nacionais de democratização e acesso ao ensino superior, compreendemos também a importância das medidas que promovem o êxito nos estudos e a conclusão dos cursos pelos estudantes.

Diante do entendimento de que os fenômenos da retenção e evasão se referem a um conjunto de determinações histórico-sociais, cujo enfrentamento requer políticas institucionais que envolvem os segmentos da gestão, dos docentes e discentes, optei por ter como ponto de partida o levantamento de dados sobre as disciplinas com maior índice de reprovações, períodos e cursos. A retenção, muitas vezes ocasionada por sucessivas reprovações, é o prolongamento da permanência do estudante na instituição por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso. Ela compromete a taxa de sucesso acadêmico da Universidade, onera os recursos orçamentários, além de produzir o desalento e a aflição nas pessoas. Além disso, reprovações repetidas estão também relacionadas como fatores de importância na evasão (MELO; NAVES, 2015).

Os dados obtidos revelaram que as disciplinas com índices mais altos de reprovação estavam ligadas ao cálculo, na área de Exatas e, na área de Humanas, o Trabalho de

²⁷ O Reuni foi idealizado pelo Governo Federal, na segunda gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, objetivando ampliar a oferta de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, bem como criar condições para a redução da evasão de estudantes dos cursos de nível superior. No dia 7 de dezembro de 2007, a Universidade Federal de Uberlândia aprovou o seu projeto de intenções objetivando fazer parte do REUNI. Essa proposta foi posteriormente encaminhada ao Ministério da Educação (MEC) O referido Projeto propôs metas e ações que revelaram o esforço da Instituição na consecução de objetivos voltados para a ampliação do acesso e permanência na educação superior. Maiores informações acessar: <http://www.reuni.ufu.br/>

Conclusão de Curso – TCC apresentava expressivo índice de retenção, especialmente, pela dificuldade dos estudantes em produzir textos acadêmicos.

Já a evasão (abandono), ocorrida, principalmente, por reprovações sucessivas ou jubramento, apresentou como principais razões, o baixo Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) abaixo de 30 e mais de três reprovações na mesma disciplina. Esse fenômeno foi observado de forma recorrente, sendo maior entre as licenciaturas, principalmente na área de Exatas, representadas pelos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química.

Além desses cursos, o problema também ocorre nas chamadas ciências duras, como as Engenharias. A partir do levantamento de dados realizado sobre os componentes curriculares que possuem taxas de retenção mais expressivas, destacaram-se: Cálculo Diferencial Integral e disciplinas equivalentes, Geometria Analítica, Introdução à computação, Física Experimental e Teórica, Química Experimental e Teórica, Bioquímica, Estatística, Farmacologia, Português (produção de textos acadêmicos). É preciso evidenciar ainda que, em algumas turmas, há índices de até cem por cento de reprovação. Esses dados apresentaram desafios para a gestão universitária, no sentido de buscar alternativas de combate efetivo a esses problemas que afetam frontalmente a qualidade da educação superior.

A análise apontou que, se, de um lado, os estudantes demonstravam fragilidades formativas oriundas da educação básica, muitas vezes, centrada em uma formação disciplinarizada, fragmentada e lacunar, de outro, havia as dificuldades pedagógicas dos professores, com perfil formativo marcadamente centrado na pesquisa e poucas ferramentas teórico-metodológicas para lograrem êxito na docência. E, assim, constituía-se o impasse, em que os estudantes reclamavam da “falta” de didática dos professores, da avaliação como “acerto de contas” e punição e, de outro modo, os professores sentindo-se desmotivados e impotentes frente ao desinteresse dos estudantes.

Os coordenadores de curso, em grande medida, também demonstravam enfrentar muitos obstáculos, dada a complexidade dessa importante função e, principalmente, por não terem sido preparados para a gestão universitária.

Diante desses desafios, a Pró-Reitoria de Graduação, representada por mim e pela Profa. Marisa Lomônaco, em parceria com a Diretoria de Assuntos Estudantis, elaborou um programa com o intuito de diminuir esses índices. Foi proposto o Programa Institucional da

Graduação Assistida – PROSSIGA²⁸, que reuniu um conjunto de ações articuladas nos seguintes subprogramas: Programa de Combate à Reprovação – PROCOR, Programa de Apoio à Docência – PROAD. Por meio de editais, os subprogramas foram divulgados, havendo assim, o chamado para que os professores participassem. A duração dos projetos foi de dez meses.

Para a fase experimental do PROCOR, uma das políticas de fortalecimento do ensino de graduação, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na UFU, em áreas prioritárias, que, historicamente, têm apresentado altos índices de reprovação foram escolhidas as seguintes áreas: matemática, computação, física, química e português.

O PROCOR se constituiu a partir do fomento, coordenação, financiamento e apoio aos projetos de melhoria do ensino de graduação das áreas consideradas prioritárias pelo Programa. Teve como objetivo diminuir os altos índices de reprovação na UFU e aprimorar a qualidade do ensino nos cursos, no sentido de reduzir também a evasão por meio da redução nos índices de reprovação. Esse subprograma teve a finalidade de incentivar, junto aos docentes, a elaboração de propostas de implantação de atividades, metodologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Os professores envolvidos receberam incentivo financeiro para o desenvolvimento de suas atividades de pesquisa e aprimoramento profissional. O subprograma consistiu em diversas ações, que articuladas, se constituíram em iniciativas para atacar as dificuldades apresentadas pelos estudantes nas disciplinas que apresentam alto índice de reprovação. Cada proponente teve a possibilidade de compor uma equipe de colaboradores com estudantes de mestrado e doutorado, estudantes de graduação (bolsistas – limite de 5 por projeto com dedicação de 20 horas semanais ao projeto). Cada projeto deveria atingir no mínimo 30 estudantes de graduação, regularmente matriculados.

O outro subprograma, denominado PROAD - Programa de Apoio à Docência, tem como foco principal a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores da UFU por meio do fortalecimento de ações formativas como a aquelas que a Divisão de Formação Docente (DIFDO) já realizava. A elaboração desse subprograma foi motivada por resultados de estudos já concluídos por mim, que evidenciam a necessidade de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários.

²⁸ Essa experiência foi apresentada na V Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior em Países e Regiões de Língua Portuguesa – FORGES, ocorrida na Universidade de Coimbra, entre os dias 18 a 20 de novembro de 2015. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/forges-5/>

O PROAD visou incentivar propostas de ações formativas destinadas ao conjunto dos docentes da UFU, com foco no desenvolvimento de aulas inovadoras, planejamento do ensino, estratégias de avaliação formativa, relação professor-aluno. Para submeter propostas no PROAD, foram convidados os professores das Unidades Acadêmicas, pesquisadores em educação para desenvolverem estudos junto a pequenos grupos de docentes. Ao todo foram submetidas cinco propostas com foco nos saberes docentes, troca de experiências exitosas e utilização de tecnologias na docência universitária.

O desenvolvimento desse vultoso projeto contribuiu para a compreensão da importância de políticas institucionais que tiveram como foco o apoio ao ensino de graduação. Para que a retenção e evasão fossem amenizadas foi fundamental traçar políticas institucionais que consideraram a dimensão da complexidade desses problemas, no sentido de ampliar a capacidade formativa da instituição, tendo em vista construir comunidades de aprendizagem. De um lado, os estudantes foram envolvidos ativamente, para que tivessem a oportunidade de desenvolver sua autonomia intelectual. De outro, os docentes, atores fundamentais para a concretização das políticas de aprofundamento das aprendizagens, que tiveram a oportunidade de refletir criticamente suas práticas pedagógica, tendo como eixo a formação dos estudantes em contraposição à retenção.

O Programa foi acompanhado por mim, como Diretora de Ensino, com avaliação processual, por meio de reuniões periódicas com os coordenadores dos subprogramas e retorno avaliativo dos estudantes envolvidos nas atividades. As avaliações periódicas indicaram que o Programa Prossiga foi bastante exitoso, chegando a diminuir em até 70% o índice de reprovação, por exemplo, na disciplina de Bioquímica. Esse Programa ficou sob minha coordenação até o final do ano de 2016, quando a gestão que fiz parte terminou. No entanto, pelas contribuições evidentes desse Programa, o novo reitor empossado no início do ano de 2017, fez questão de dar sequência às suas atividades.

Diante dessa experiência, ressalto que a mudança de paradigmas requer esforço coletivo, de modo que toda comunidade acadêmica esteja envolvida em um projeto formativo que tenha por finalidade o desenvolvimento humano, profissional, intelectual e cultural de todas as pessoas envolvidas.

Quanto à Divisão de Licenciaturas, a qual me dediquei muito, em parceria com a Profa. Cirlei Evangelista, convidada por mim a assumir a coordenação da referida Divisão, tivemos a chance de fortalecer o Fórum de Licenciaturas, como importante espaço político-pedagógico de discussão sobre a formação de professores. Após a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, tornou-se necessário fazermos reuniões semanais para discutir cada

item da referida Resolução, com o apoio de uma comissão de estudos, da qual faziam parte docentes de vários cursos de Licenciaturas. Foi um ano de muito trabalho, até que conseguimos, já no final de 2016, encaminhar minuta de Resolução contendo o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente para apreciação dos Conselhos Superiores, que foi aprovada com algumas alterações²⁹.

Ainda no âmbito da Divisão de Licenciaturas estavam abrigados os programas e projetos fomentados pela Capes, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, além do Pró-docência, o Programa de Licenciatura Internacional – PLI, além do projeto vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Desses projetos realizados entre os anos de 2014 a 2017, resultou uma coletânea de textos que expressam o profundo envolvimento de docentes e estudantes dos cursos de licenciatura em interface com docentes e gestores das escolas públicas de educação básica.

Os processos formativos, crítico reflexivos vivenciados no decorrer das atividades orientadas pela Divisão de Licenciaturas da UFU tiveram como objetivo a superação da dicotomia teoria-prática, assim como, viabilizou de forma significativa, a inserção dos licenciandos em seus futuros campos de trabalho, contribuindo, portanto, para uma formação inicial mais contextualizada e em sintonia com os concretos problemas e necessidades das comunidades escolares.

Ao final da nossa gestão, solicitamos a cada coordenador de projeto que elaborasse um texto referente ao trabalho desenvolvido. Essa demanda resultou na publicação de uma coletânea com a produção acadêmica referente às atividades desenvolvidas, que tiveram como eixo balizador da formação de professores a inclusão educacional e a diversidade (Figura 20).

Ressalto que, a avaliação dos programas e projetos, viabilizados pelas inúmeras atividades contribuíram, de modo muito significativo, não somente para a formação dos licenciandos, mas também, para a formação dos professores formadores e, sobretudo para a formação continuada de professores e professoras das escolas de educação básica envolvidas.

²⁹ Resolução SEI nº 32/2017, do Conselho Universitário, que dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>

Figura 20 - Livro organizado em co-autoria com a Profa. Cirlei Evangelista (2018)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Outra experiência marcante no âmbito da Diren foi presidir a Comissão para elaboração da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFU, um trabalho árduo, mas muito proveitoso, pois, o resultado configurou-se em uma produção coletiva do relatório final, que forneceu subsídios importantes para a consolidação do que está expresso na Resolução CONSUN SEI 13/2018, que estabelece a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFU e, conforme seu parágrafo segundo: “compõe-se de princípios, diretrizes e metas que objetivam implantar, aprimorar e difundir ações institucionais de enfrentamento, combate e superação de práticas racistas e discriminatórias, no intuito de criar condições legais, materiais, pedagógicas e outras necessárias para a promoção da produção e difusão de conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade justa, promotora da igualdade e de equidade de direitos.” Essa comissão também teve como finalidades propor, organizar e desenvolver ações formativas (seminários, cursos, palestras) para a comunidade acadêmica e dá apoio às coordenações de curso para o desenvolvimento da temática já inserida nos currículos.

Outra experiência importante para minha formação foi a participação na Comissão para a Educação em Direitos Humanos – resolução para inclusão dos conteúdos de Educação em Direitos Humanos está pautada no CONGRAD, que orientou a inclusão desses conteúdos nos projetos pedagógicos de curso.

Durante o período em que estive à frente da Diren pude dar continuidade ao trabalho de apoio pedagógico ao Curso de Medicina, em função da mudança curricular, que passou de um currículo multidisciplinar para o modelo baseado em problemas, conhecido como “PBL”. Essa profunda alteração paradigmática exigiu minha participação em reuniões pedagógicas, oferta de minicursos, debates de textos referentes ao planejamento integrado e coletivo, avaliação formativa, participação em oficinas de elaboração de problemas, oficina de elaboração de questões de avaliação integradora, dentre outras atividades que participei intensamente nos quatro anos de gestão.

Esse cargo também permitiu-me contribuir na consolidação da Divisão de Formação Docente – DIFDO³⁰, inicialmente, contando com a contribuição da Profa. Diva Souza e, na sequência com o apoio da Profa. Simone Ávila, apoiadas pela técnica em assuntos educacionais, Fabiana Manzan, por meio da organização e desenvolvimento de várias atividades formativas, que me possibilitaram aprofundar a compreensão referente aos diversos problemas, desafios e questões atinentes ao trabalho docente na universidade. Parte das atividades estão apresentadas em uma dissertação de mestrado³¹, orientada por mim e em um artigo publicado em português³² e na língua inglesa.

A seguir, apresento informações referentes às ações desenvolvidas pela DIFDO, com minha participação direta na coordenação, em parceria com a Profa. Vanessa Campos e membros do GEPDEBS:

³⁰ A DIFDO foi extinta no ano de 2022.

³¹ VILELA, N. S. **Docência Universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016.132f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2016.

³² MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. **Pedagogia Universitária**: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2019, vol.49, n.173, pp.44-62.

Quadro 4 – Informações Gerais sobre os Cursos de Docência Universitária período de 2013 a 2016³³

Turma/Período		Total Docentes/Turma	Áreas de Atuação/ Quantidade Docentes
I Curso de Docência Universitária	1ª Turma Outubro a dezembro/2013	33	- Exatas = 11 - Humanas = 7 - Saúde = 12 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 2
	2ª Turma Maio a julho/2014	38	- Exatas = 11 - Humanas = 7 - Saúde = 12 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 6
	3ª Turma Outubro/2014 a Fevereiro/2015	28	- Exatas = 9 - Humanas = 4 - Saúde = 3 - Ciências Agrárias = 12
	4ª Turma Ago. a Dez./2015	16	- Exatas = 9 - Humanas = 2 - Saúde = 5
II Curso de Docência Universitária	Turma Única Outubro/2014 a Fevereiro/2015	61	- Exatas = 15 - Humanas = 16 - Saúde = 20 - Diretoria = 1 - Outras áreas = 9
III Curso de Docência Universitária	Turma Única Abril a Julho/2016	37	- Exatas = 7 - Humanas = 13 - Saúde = 14 - Ciências Agrárias = 1 - Outras áreas = 2

Fonte: Elaborado pela autora com a contribuição da Profa. Vanessa T. Bueno Campos (2017) com base nos arquivos da DIFDO. Arquivos do I, II e III Cursos de Docência Universitária. IFES região sudeste. Brasil. Período 2013 a 2016.

No Quadro 4 verificamos que, do total de 213 professores que participaram dos três cursos de Docência Universitária, os maiores índices são das áreas das ciências: saúde (30,9%), exatas (24,8%) e humanas (20,3%). As demais áreas somadas, representam menor número de docentes (16,4%), contudo, não menos expressivos e participativos.

O Quadro 5 explicita as demais ações formativas realizadas no período de 2013 a 2016 e ao número de professores participantes:

³³ Esses dados foram analisados e aprofundados no artigo de minha autoria em parceria com a Profa. Vanessa T. Bueno Campos. MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, 49(173), 44–63. 2019. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5897>

Quadro 5 - Ações formativas, temáticas e quantidade de participantes

Ações	Temáticas Desenvolvidas	Quantidade de ações realizadas	Número de participantes
Roda de Conversa	- A Docência Universitária: Nossos Desafios; Planejamento: A Aula Universitária; - Avaliação da aprendizagem: abordagens e instrumentos; - Psicologia Pedagógica: os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva dialética; - Portal saúde baseada em evidência; Aproveitamento de Estudos para dispensa de componentes curriculares.	11	218
Curso de Docência Universitária	Temáticas diversas de acordo com o interesse dos professores (ver quadro 2)	7	213
Oficinas	- O Professor e os recursos audiovisuais: Aprendizagem no século XXI; - Diário Eletrônico; - Avaliação das Aprendizagens (Ministrada pela Professora Convidada Dra. Mara de Sordi - UNICAMP)	9	146
Minicurso	- Planejamento e Avaliação da Aprendizagem	1	30
Total		28	607

Fonte: Elaborado pela autora com a contribuição da Profa. Vanessa T. Bueno Campos (2017) com base nos arquivos da DIFDO. Período 2013-2016.

Todos os professores inscritos receberam o material de apoio, referente aos temas acima explicitados e foram orientados quanto a importância de construir conhecimentos fundamentados teoricamente referente à docência universitária, à prática pedagógica, planejamento, avaliação, metodologias ativas, dentre outras temáticas.

Em síntese, participaram das diversas ações formativas no período destacado (2013-2016) o total de 607 docentes, homens e mulheres com faixa etária de 25 a 60 anos de idade, formação acadêmica regular e não profissionalizante, bacharéis, atuantes nas áreas de Ciências Humanas, Biomédicas e Exatas, com regime de trabalho 40 horas dedicação exclusiva, sendo em sua maioria mestres e doutores. Reafirmamos a importância da valorização da docência no ensino superior, considerando seus desafios e contradições, mas

também a possibilidade de superação por meio do apoio institucional. Sendo assim, evidenciamos a necessidade de criação de políticas institucionais, para além de políticas de gestão, uma vez que estas últimas apresentam fragilidades, dada a instabilidade com as recorrentes alterações nos cargos de gestão. De acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 29):

É importante destacar que uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os professores jovens ou os que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores de curso, responsáveis pelo ensino de graduação, chefes ou dirigentes.

As políticas institucionais de Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, ao partirem as necessidades formativas dos docentes, podem contribuir para a consolidação de uma cultura de formação permanente, que considere os compromissos sociais da Universidade, aliados ao trabalho docente. Conforme destacado pelas autoras referidas, as propostas e ações formativas devem considerar as especificidades da carreira, tendo em vista que as necessidades de formação variam de um coletivo para o outro.

Diante do exposto, fica evidenciado protagonismo da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. São caminhos que, aos poucos vão sendo delineados no sentido de consolidar uma Pedagogia Universitária pautada na valorização do trabalho docente, na profissionalização e no fortalecimento das identidades profissionais. No entanto, há que se envidar ainda mais esforços para potencializar projetos e programas de formação contínua, elaborados a partir da perspectiva crítico-colaborativa, que partam das necessidades formativas concretas dos professores envolvidos (MELO; CAMPOS, 2019).

Nesse sentido, os princípios formativos a serem perseguidos nesse processo permanente de desenvolvimento profissional, constituem-se em: unidade teoria-prática, reflexão compartilhada, autoconhecimento, trabalho coletivo e a pesquisa da prática pedagógica. Esses princípios serão balizadores da formação permanente, por meio da problematização, da oportunidade de escuta e interação, diálogos, questionamentos e troca de experiências, com a finalidade de que, ao formar o professor, estaremos profissionalizando a docência universitária, o que se refletirá diretamente na melhoria da qualidade socialmente referenciada da educação superior (MELO; CAMPOS, 2019).

Uma das dimensões importantes do trabalho realizado na Diren se referiu, principalmente, às marcas de uma gestão democrática desenvolvida junto a equipe de servidores técnico-administrativos da Diretoria, em que à época havia um quadro com trinta

e dois servidores sob minha responsabilidade. Mas, também, com os coordenadores de curso e docentes, os quais pude estabelecer bons vínculos de parcerias nas diversas comissões, nas orientações quanto às alterações de projetos pedagógicos e, sobretudo no acompanhamento muito próximo que fiz durante a implantação e consolidação dos campi fora de sede, nas cidades de Monte Carmelo e Patos de Minas.

Ao exercer essa função por quatro anos, de dezembro de 2012 a dezembro de 2016, entendo a importância de minha disponibilidade para o contato direto com coordenadores de curso, professores e estudantes, que não raro, buscavam apoio para o enfrentamento dos diversos problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem. Essa postura demarcou os princípios balizadores da gestão democrática, pautada pelo diálogo, pela escuta sensível, pela busca de soluções coletivas aos problemas, sempre orientada pela necessária afetividade, mesmo nos momentos conflituosos, que me exigiam a “santa paciência”, mas, sobretudo o respeito às diferenças, aos muitos jeitos de ser das pessoas que estiveram comigo nessa jornada tão complexa.

Outra função exercida foi a de Pró-Reitora de Graduação em Exercício, nas ausências da Profa. Marisa Lomônaco.

Figura 21 - Portaria de Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação e Portaria de Pró-Reitora Substituta (2012-2013)

PORTARIA R Nº 2066 de 20/12/2012
Nomear, a partir de 20/12/2012, a servidora GEOVANA FERREIRA MELO, matrícula SIAPE 2345883, para a função de DIRETORA DA DIRETORIA DE ENSINO da Pró-Reitoria

PORTARIA R Nº740, de 11/04/2013
Designar a Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, SIAPE – 2345883, para substituir a Pró-reitora de Graduação, Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves, SIAPE – 0411240, nos casos de afastamentos, ausências e impedimentos legais. A substituta legal designada assumirá automaticamente e cumulativamente, sem prejuízo do cargo que ocupa, o exercício da função de Pró-reitora de Graduação. Esta Portaria entra em vigor nesta data.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Esse período à frente da Diren foi um marco em meu desenvolvimento profissional, pois, se de um lado consistiu no enfrentamento de desafios diários, dada a complexidade exigida pelo cargo; de outro, proporcionou-me uma compreensão profunda da Universidade, do ponto de vista de seus problemas, mas também das possibilidades. E, ainda, ressalto a preciosa oportunidade que tive de compreender de perto os órgãos máximos da Educação, por meio de minha participação em várias reuniões do Ministério da Educação, de atividades

na Capes, dentre outras vivências que contribuíram para minha formação político-pedagógica como gestora na Universidade.

Por meio dos princípios da gestão democrática, da afetividade e dos pressupostos da educação emancipatória, foi possível aglutinar pessoas, docentes, servidores técnicos e estudantes em torno de um projeto comum: transformar a universidade em “um espaço público de construção da democracia econômica, cultural, cognitiva e política” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 586). Pois, esse é um dos significados mais fortes da responsabilidade social da universidade, constituindo-se, portanto, em um espaço de formação humana integral.

O conjunto dessas vivências motivaram-me a elaborar projetos de pesquisa com a finalidade de contribuir para a consolidação de uma Pedagogia Universitária e, também, para minha constituição como pesquisadora da área da Educação, em especial, no campo da Formação de Professores para a Educação Superior. Dessas pesquisas decorreram vários artigos publicados, capítulos de livros e apresentações em eventos científicos.

No que se refere às atividades de orientação tive a oportunidade de acompanhar as primeiras dissertações de mestrado e as primeiras teses de doutorado. Nesse período orientei sete trabalhos de Iniciação Científica, cinco monografias de conclusão de curso, seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, totalizando vinte orientações. Uma responsabilidade imensa, mas um processo marcado por muitos aprendizados, balizado pelos eixos de Afetividade e Educação emancipatória.

Quadro 6 – Orientações de trabalhos acadêmicos referentes ao II Ciclo

ANOS INTERMEDIÁRIOS 2007-2016		
Orientação	Ano	Título do Trabalho
Iniciação Científica	2008	A Produção Acadêmica sobre o Professor no PPGED-UFU
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2009	Formação de Professores no Curso de Pedagogia
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2010	Formação de Professoras alfabetizadoras
Iniciação Científica	2011	Desenvolvimento profissional de professores no Curso de Medicina da UFU
Iniciação Científica	2011	A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior

Iniciação Científica	2011	Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente nos Cursos de Ciências Humanas
Dissertação de Mestrado em Educação	2011	Identidade Profissional Docente no Curso de Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Dissertação de Mestrado em Educação	2013	Socialização Profissional dos Professores Engenheiros ingressantes na Educação Superior
Iniciação Científica	2014	Desenvolvimento Profissional dos Docentes na UFU
Iniciação Científica	2014	Desenvolvimento Profissional dos Docentes da UFU
Dissertação de Mestrado em Educação	2014	Desenvolvimento Profissional do Médico Professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia
Dissertação de Mestrado em Educação	2015	Docência Universitária: o Professor Agrônomo na Construção de sua Professoralidade
Iniciação Científica	2016	Docência Universitária: em foco a formação dos professores, seus saberes e suas práticas pedagógicas
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional	2016	Inclusão Escolar de crianças com deficiência: desafios para a prática pedagógica
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional	2016	A importância da afetividade no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional	2016	A prática educativa na perspectiva da Educação Inclusiva
Tese de Doutorado em Educação	2016	Docência Universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro
Dissertação de Mestrado em Educação	2016	Formação Continuada de Professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação) para o desenvolvimento profissional docente

Dissertação de Mestrado em Educação	2016	Docência Universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores
-------------------------------------	------	---

Fonte: Elaborado pela própria autora. (2023)

Desde as primeiras experiências como orientadora, busquei conduzir esses processos com a consciência de que cada orientanda ou orientando deve ter oportunidade de desenvolver sua autonomia intelectual, deve construir, assim sua autoria e seu protagonismo no processo de formar-se pesquisador/a. A dimensão da afetividade, assim como da educação emancipatória foram eixos balizadores desses processos formativos.

3.3.1. À guisa de uma síntese

Revisitar os arquivos e remexer nas memórias desse período equivalente ao segundo Ciclo de Vida Profissional (6 a 15 anos), na cronologia que corresponde aos anos de 2007 a 2016, confesso, causou-me espanto ao identificar a quantidade de trabalho e a diversificação de atividades de ensino, pesquisa, extensão. E, ainda, as intensas demandas no âmbito da gestão acadêmica, inicialmente, de 2009 a 2012, na coordenação do curso de Pedagogia e; na sequência, de 2013 a 2016, à frente da Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação. Eu pensei: Meu Deus, como pude conseguir “dar conta” de tantas atividades, de natureza tão diversa? Fiquei uns bons minutos pensando nisso até ter fôlego para continuar organizando a forma de apresentar esse volume expressivo de funções e atribuições desenvolvidas nesses anos oito anos correspondentes ao segundo Ciclo, dos quais, seis anos foram à frente de cargos de gestão articulados às demais atividades docentes.

Ao refletir sobre os movimentos reconstitutivos da docência atinentes a esse período, tenho clareza de que a carga horária exaustiva que cumpria teve ônus para minha vida pessoal e familiar. Afinal, minha rotina de trabalho comumente ultrapassava doze horas ou mais na Universidade, além de não raras vezes eu ter tido que “sacrificar” os finais de semana e feriados com minha família, para cumprir atividades que não “cabiam” na rotina diária semanal. Demandas inerentes ao trabalho docente como preparar aulas, corrigir trabalhos dos estudantes, ler os relatórios de pesquisa que orientava, avaliar dissertações e teses de doutorado para participar das bancas de exame de qualificação e defesa, produzir relatórios de pesquisa, elaborar artigos para publicar, dentre outras atividades, conforme exigências

para cada função exercida, consomem um tempo considerável de esforço intelectual, ultrapassando e muito, as 40 horas semanais descritas no plano de trabalho docente.

Todo esse processo, é claro, gera desgaste físico e emocional que, comumente, se reflete na saúde. Sobre essa questão, me lembro que nesse período eu não consegui me organizar para fazer atividades físicas, tampouco para ter uma dieta alimentar mais equilibrada, pois, era comum passar da hora de fazer as principais refeições e eu acaba comendo “qualquer coisa” na cantina da Universidade. Essa rotina exaustiva me trouxe como consequências um aumento significativo de peso corporal, além de uma leve hipertensão. Hoje, entendo o quanto é importante conciliar o tempo para a família, para meu companheiro, para os amigos e para os cuidados com a saúde com as inúmeras e infinitas demandas ao assumir cargos de gestão na Universidade.

Sobre essa questão, em uma das reflexões que fiz (MELO, 2018, p. 90), tive como referência de que “na esteira da expansão das universidades, vem junto a precarização do trabalho docente”, amplamente denunciada em várias pesquisas (Maués; Souza, 2016; Mancebo; Maués; Chaves, 2006). Se, de um lado, o professor é considerado como trabalhador de um sistema produtivo, submerso em nova configuração do trabalho, de outro, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo, é também afetado.

Entretanto, apesar de reconhecer que essas mudanças são múltiplas, assim como desastrosas são suas consequências, as ponderações que fiz não se configuram como um “lamento”, pois, foi uma opção consciente que fiz: articular os cargos de gestão com as demais atividades, especialmente, aquelas ligadas à pesquisa e à minha inserção no PPGED. Essa decisão foi justificada, primeiro, pelo imenso gostar das atividades de pesquisa, da satisfação em desenvolver as atividades de estudos e extensão por meio do GEPDEBS. Além disso, fui guiada também pelo entusiasmo em conduzir orientações de iniciação científica, mestrado e doutorado, tendo a oportunidade de observar o crescimento intelectual e humano dos estudantes, nessa relação orientadora-orientandas³⁴, que se torna tão próxima. E, também, porque foi nesse Ciclo que consolidei minha identidade como pesquisadora e como professora permanente do Programa de Pós-graduação.

Eu tinha clareza de que se eu abrisse mão dessas atividades, principalmente, as ligadas à pesquisa e à produção do conhecimento, quando terminasse o mandato, após quatro anos, seria muito difícil retomar essas atividades, especialmente, porque haveria um lapso

³⁴ Optei por flexionar o gênero no feminino, porque a grande maioria das orientações que fiz até o momento foram desse gênero.

temporal em meu curriculum vitae e, bem sabemos, que as agências de fomento não o “perdoariam”.

Considero que todas as atividades desenvolvidas, as inter-relações estabelecidas para além da Faculdade de Educação, foram, sobremaneira, fundamentais para a compreensão profunda que construí sobre a Universidade. Essas experiências permitiram-me identificar, conforme indica Dias Sobrinho (2015, p. 583), que a “responsabilidade primeira da universidade é construir, no dia a dia, a qualidade dos processos sem perder de vista os seus fins essenciais”. Essa premissa indica a importância de reafirmar que a formação desenvolvida e o conhecimento produzido na Universidade devem ser conduzidos “com o maior grau possível de qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social”. E foi assim que conduzi e conduzo minha práxis docente em todas as frentes de trabalho assumidas.

Esse período se constituiu em processo de enfrentamento de muitos desafios que me exigiram a busca por novos aprendizados, onde pude construir relevantes conhecimentos sobre trâmites institucionais, políticas de educação superior, aprofundamento na pesquisa e na produção do conhecimento, por meio da produção de artigos e capítulos de livro e da participação em grupos de pesquisa interinstitucionais. Destaco, também, os inúmeros aprendizados a partir de minha prática pedagógica como professora de Estágio Supervisionado e Didática, além da disciplina de Metodologia de Pesquisa ofertada às turmas do PPGED. Foi um tempo de alçar voos mais longos e ousados para polinizar conhecimentos, trocar experiências e afetos.

Diante do exposto, considero a imensa importância desse Ciclo de Vida Profissional intermediário, como processo de estabilização na carreira e intensa diversificação de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, que me viabilizaram expressivo crescimento profissional e, sobretudo desenvolvimento humano.

3.4. Anos finais que continuam... (2017 até os dias atuais) - Interfaces entre a reafirmação de minha identidade docente e a maturidade institucional: voos que não cessam rumo a novos desafios...

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

(SABINO, Fernando. III – O Escolhido in O Encontro Marcado. Editora Record. 79ª edição. 2005).

Esse ciclo de vida profissional corresponde ao período de 2017 até os dias atuais e vem sendo marcado pelo sentimento de reafirmação de minha identidade, mesclada pelas dimensões pessoais e profissionais no magistério superior, em interface com a percepção que tenho de minha maturidade institucional. Esse ciclo expressa a consolidação de minha carreira como docente, pesquisadora e gestora, não somente no âmbito interno da Universidade, como diretora da Faculdade de Educação, por quatro anos, mas também em nível nacional, a partir da oportunidade que tive de presidir o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdade, Centros, Institutos de Educação e equivalentes das Universidades Públicas Federais - FORUMDIR, por dois anos.

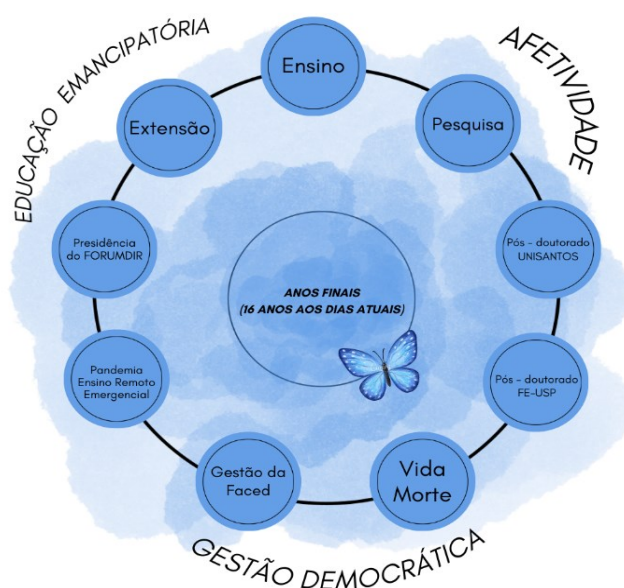
Essas experiências, também complexas no campo da gestão, permitiram-me expressivo crescimento, além do desenvolvimento profissional e humano, em que pude ampliar conhecimentos sobre as atuais políticas educacionais, por meio das importantes trocas de experiências com colegas, também gestores, de outras universidades. Ressalto a estreita articulação que pude fazer com gestoras e gestores de outras entidades nacionais bastante expressivas, como a Associação Nacional pela Formação de Educadores - ANFOPE, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação - ANPAE, Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ANDIPE, Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, Rede Comunica, dentre outras.

Dessas parcerias tive a satisfação imensa de construir amizades e aprofundar vínculos com minhas companheiras e meus companheiros de incansável luta. Dessas pessoas queridas e especiais destaco a Profa. Suzane Gonçalves, a Profa. Malvina Tuttmann, a Profa. Lucília Lino, vinculadas à ANFOPE; a Profa. Aline Cunha e a Profa. Sílvia Conde, vinculadas ao Forumdir; o Prof. Luís Dourado; Prof. Romualdo Portela, vinculados à ANPAE; Profa. Geovana Lunardi, Profa. Maria Luiza Sussekink e a Profa. Mírian Fábila Alves, vinculadas à Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, a Profa. Cristina D'Ávila,

Profa. Selma G. Pimenta, Profa. Amali Mussi, vinculadas à ANDIPE, dentre outras pessoas que estiveram de mãos dadas comigo nos enfrentamentos tão necessários e urgentes na defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Nesse Ciclo ganhei um dos presentes mais lindos dessa vida: minha neta Helena, que nos reaviva a alegria e a esperança por um futuro melhor. Mas, paradoxalmente, representa um tempo marcado pela maior e pior adversidade possível na vida de uma mulher-mãe, que foi a morte tão prematura e abrupta do meu filho, Luciano, aos 32 anos, no dia 26 de junho de 2020. Com efeito, sinto que tem sido um tempo de superação de mim mesma, de minha capacidade de reinventar-me e de resiliência para continuar os voos iniciados, rumo ao enfrentamento de novos desafios e vigorosos aprendizados em todas as dimensões: pessoais, profissionais e institucionais.

Figura 22 – Ciclo de vida profissional docente – Anos finais que continuam... (16 anos aos dias atuais)



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse Ciclo se inicia com minha experiência muito marcante vivenciada nos dois Estágios Pós-doutorais que fiz, supervisionada pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. Logo no final do ano de 2016, ao findar minha atuação como Diretora de Ensino, decidi que iria procurar a Profa. Selma para ver se haveria a possibilidade de realizar o pós-doutorado. Desde o doutorado eu sonhava em ser orientada por ela, mas a oportunidade não havia ainda chegado. A Profa. Vanessa B. Campos mediou meu contato com a Profa. Selma, porque ela

fazia parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores - GEPEFE, coordenado pelas professoras Selma e Maria Isabel de Almeida, além do Prof. José Fusari. Fui até São Paulo no mês de dezembro e a Profa. Selma generosamente me recebeu e informou-me que ela estava atuando como professora-pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos e que poderia supervisionar o meu Estágio, mas que o vínculo seria com essa instituição e não com a Universidade de São Paulo - USP. Eu aceitei de pronto, porque meu interesse era aprender com a vasta e respeitada experiência da Profa. Selma, independente da instituição. Assim, elaborei o projeto de pós-doutorado com o tema Socialização profissional de professores iniciantes na UFU, motivada pelas pesquisas que eu vinha realizando nos últimos dez anos.

O objetivo da pesquisa proposta para ingressar no Estágio consistiu em analisar os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional dos professores principiantes, com até três anos de experiência no magistério superior, que ingressaram na Universidade Federal de Uberlândia entre 2013 a 2016. A finalidade foi contribuir para ampliar o debate sobre o tema da Pedagogia Universitária, pautada na cultura de apoio permanente aos docentes principiantes e na defesa da profissionalização desses professores. A intenção foi empreender uma pesquisa exploratória, qualitativa, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo.

Como o tempo para realizar a investigação seria de apenas um ano, optei obter os dados da pesquisa por meio de um questionário de identificação do perfil com questões ampliadas e dissertativas referentes à inserção profissional, aos saberes docentes, à prática pedagógica, identidade docente e desafios do “novo emprego”. A pesquisa teve como aporte teórico os estudos desenvolvidos por Dubar, Pimenta, Cunha, Anastasiou, Marcelo Garcia, Sacristán, Nóvoa, Lüdke, dentre outros. A intenção foi que, a partir da realização da pesquisa, eu pudesse obter informações para elaborar e desenvolver posteriormente um projeto de pesquisa-ação com professores bacharéis ingressantes.

O projeto de pesquisa foi aprovado, tanto pela Profa. Selma, quanto pela coordenação do Programa de Pós-Graduação e, assim, no mês de março de 2017 iniciei as atividades do Estágio Pós-doutoral na Universidade Católica de Santos. Desde o início fiquei maravilhada com a sabedoria da Profa. Selma, não somente pela intelectual brilhante e compromissada com a Educação, mas, sobretudo pela generosidade com que partilha suas experiências e inúmeros conhecimentos, além de seu engajamento político na luta por uma Educação emancipatória.

Foi um período muito especial de minha formação acadêmica, pois, tive as condições concretas para me dedicar ao estudo, viabilizadas pela minha Universidade por meio do afastamento integral por um ano. Essa condição me permitiu o amplo envolvimento em todas as atividades atinentes ao pós-doutorado, não somente no âmbito da Universidade Católica de Santos, mas também nas importantes atividades acadêmicas desenvolvidas no GEPEFE.

Dentre as ações vivenciadas destaco a participação nas aulas ministradas pela Profa. Selma, na disciplina *Seminário Avançados: Fundamentos metodológicos do ensinar com pesquisa na graduação*, em que pude aprender muito sobre a Didática da Educação Superior. No decorrer dessa experiência, realizei a pesquisa sobre Princípios da Didática Multidimensional, na turma da disciplina Seminários Avançados, que resultou no artigo produzido em co-autoria com a Profa. Selma, intitulado: “Princípios da Didática Multidimensional: um estudo a partir das percepções dos pós-graduandos em Educação”³⁵.

A análise dos dados da pesquisa, obtidos por meio de produções escritas de nove pós-graduandos, referente ao que “a Didática ensina à própria área”, indicou a importância de propiciar diferentes interlocuções entre os saberes a serem constantemente reconstruídos pelos professores. Esse processo possibilita a ruptura com os modelos prescritivos e transmissivos de aula, para uma formação centrada na pesquisa, como eixo estruturante do ensino. Assim sendo, professores e estudantes, ao se compreenderem pesquisadores, problematizam a realidade na busca de alternativas de reflexão-transformação.

Outra experiência ímpar foi vivenciar ativamente as aulas ministradas pela Profa. Maria Amélia Santoro Franco, na disciplina *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. A vasta experiência da referida professora, aliada à sua excelente organização e dinamicidade nas aulas, contribuiu para que ampliasse meu repertório de conhecimentos sobre as questões ligadas ao método e metodologia de pesquisa, ainda, tão cruciais nas produções acadêmicas dos pós-graduandos. Ressalto que a convivência tão afetuosa com a Professora Maria Amélia, com quem muito aprendi, foi marcante, especialmente a partir de seus ensinamentos que me permitiram vislumbrar novas perspectivas de pesquisa-ação a serem realizadas.

A Profa. Selma também me oportunizou a participação nas reuniões para discussão do projeto de pesquisa sobre os Egressos dos cursos de licenciatura da Universidade Católica de Santos, tendo sido uma experiência muito valiosa para minha formação, participar de uma

³⁵ Melo, G. F., & Pimenta, S. G. (2018). Princípios de uma Didática Multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. *Cadernos De Pesquisa*, 25(2), 53–70. Disponível em <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9293/5535>

pesquisa coletiva, envolvendo docentes daquele Programa de Pós-graduação e pós-graduandos.

Durante o Estágio tive também a oportunidade de ministrar um seminário sobre “*A pesquisa-ação na formação e desenvolvimento profissional de professores universitários*” para a comunidade acadêmica do Programa de Pós-graduação. Além disso, fui convidada pela coordenação do Programa a encaminhar o artigo: “Monitoria: projeto formativo para a Docência Universitária”, que foi publicado³⁶ na Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos.

Considero que meu intenso envolvimento nas atividades propostas pela Professora Selma teve significativa contribuição para meu crescimento pessoal e para meu desenvolvimento profissional. No âmbito da pesquisa, tive a oportunidade de aprofundar conceitos importantes, sob a orientação segura e dedicada da Professora Selma, que, com sua vasta experiência, proporcionou-me ampliar minha compreensão a respeito da temática da formação de professores universitários.

Na oportunidade de interagir com os pós-graduandos que cursaram as disciplinas ministradas pelas Professoras Selma e Maria Amélia aprendi muito, não só do ponto de vista da sistematização de conceitos, mas especialmente, sobre generosidade, afetos e partilhas. E, assim, fiz amizades tão afetuosas que levarei para a vida a fora. Dentre elas, destaco a convivência tão fraterna com Simone Nogueira, Rosana Pontes, Sandra Faria e Maria do Carmo Leite.

No final do primeiro semestre de 2017 a Faculdade de Educação da USP publicou um edital do Programa Nacional de bolsas de Pós-Doutorado – PNPd. Eu conversei com a Profa. Selma sobre a opinião dela se eu deveria ou não participar e ela disse que não haveria problemas de eu me inscrever. Foi então que reorganizei a escrita do projeto de pesquisa, pois, até aquele momento eu estava me dedicando a elaborar o Estado da Questão³⁷ e fiz minha inscrição. Fiquei surpresa quando saiu a lista de inscrições deferidas, com aproximadamente uns cem inscritos de todo país.

Os resultados foram publicados e eu fiquei em segundo lugar na lista, contudo, a primeira colocada desistiu da bolsa e fui convocada a apresentar a documentação pertinente

³⁶ Melo, G. F. (2018). Monitoria: projeto formativo para iniciação à Docência Universitária. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, 9(17), 57–71. O referido artigo está disponível em <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/663>

³⁷ NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.

para a matrícula. Conversei novamente com a Profa. Selma que me apoiou na decisão de encerrar o estágio na Universidade Católica de Santos e me matricular na Faculdade de Educação da USP. Dessa forma, solicitei à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU a prorrogação de meu afastamento por mais seis meses, de modo que ao invés de ter encerrado em dezembro de 2017, houve a ampliação do prazo para julho de 2018. Elaborei o relatório final das atividades do Estágio Pós-Doutoral na Universidade Católica de Santos e recebi minha certificação.

Figura 23 - Profa. Selma e eu no momento em que recebi o certificado de conclusão do Estágio Pós-doutoral na Universidade Católica de Santos (2017)



Fonte: Arquivos da autora. (2023)

Reconheço, com muita gratidão, a trajetória formativa na Universidade Católica de Santos, sobremaneira, para minha constituição identitária na Docência Universitária e além das contribuições significativas em minha prática profissional, como professora e orientadora de estudantes de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos.

Em agosto de 2017 iniciei meu vínculo formal com a Faculdade de Educação da USP e dei continuidade às atividades do Estágio Pós-doutoral sob a supervisão da Profa. Selma. A pesquisa desenvolvida teve como finalidades explicitar reflexões referentes aos processos de socialização e profissionalização de docentes principiantes no magistério superior. Tive

como ponto de partida o referencial teórico analisado no Estágio Pós-doutoral realizado na Universidade Católica de Santos.

Nesse período, em comum acordo com minha supervisora, fiz contato com o Prof. Carlos Marcelo García, da Universidad de Sevilla, para ver a possibilidade de ser orientada por ele em uma parte do Estágio Pós-doutoral. Enviei a proposta de pesquisa e o referido professor enviou-me uma carta de aceite para que eu pudesse solicitar apoio ao CNPq. A proposta foi enviada e recebeu todos os pareceres favoráveis, sendo o critério de avaliação global do projeto considerado “excelente” conforme mostra a Figura a seguir. No entanto, o pedido foi indeferido pela escassez de recursos, que se tornou uma das marcas do governo Temer e, na sequência, do governo Bolsonaro.

Figura 24 - Parecer favorável ao pedido de apoio para cursar Pós-doutorado no exterior

The screenshot displays the 'E-Fomento' web interface. The main content area shows a detailed evaluation report for a postdoctoral study abroad request. The report is dated 03/05/2017 and includes a justification for the 'Excelente' rating. The justification text is as follows:

Justificativa:
A proponente apresenta uma trajetória de formação e experiência na docência, na pesquisa e na gestão, na área da Educação, com ênfase em Educação Superior, muito rica e significativa. Trajetória que pode ser comprovada em seu currículo Lattes. Apresenta proposta de estudo bem estruturada, contemplando elementos teórico-metodológicos, explicitados de forma objetiva e clara em seu Plano de Trabalho. Solicita a realização de seu Estágio Pós-doutoral em uma Universidade como a de Sevilla, Espanha, que na lista de ranking THE (Times Higher Education) 2016, figura entre as 600 melhores do mundo. Uma universidade que ao longo de sua trajetória tornou-se centro de referência, em especial, na pesquisa em educação. Apresenta como seu orientador o prof. desta instituição professor Carlos Marcelo García, que dispensa comentários pela expertise na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente na formação de professores, pedagogia universitária e e-learning. Ao propor analisar os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional dos professores principiantes, com até três anos de experiência no magistério superior, que ingressaram na Universidade Federal de Uberlândia entre 2013 a 2016 - a proponente põe em evidência a relevância política, social e científica de seu projeto de pesquisa no campo da docência na educação superior, comparativamente aos demais estudos sobre a formação de professores. Com base em todas estas considerações, recomendo a solicitação da proponente.

Data de Emissão do Parecer: 03/05/2017

Fonte: Plataforma Carlos Chagas (2023).

Diante da negativa do CNPq eu desisti da experiência formativa na Espanha, em função da restrição orçamentária, pois, ao fazer o cálculo das despesas para moradia, alimentação, deslocamentos, meu salário seria insuficiente. Foi lamentável não receber o apoio financeiro, pois, teria sido uma experiência formativa muito importante. No entanto, expliquei ao Prof. Carlos Marcelo a situação de austeros cortes financeiros, especialmente na Educação. Gentilmente, o Prof. Carlos Marcelo convidou-me para participar do grupo de pesquisa liderado por ele, denominado *Red de inducción a la docencia / Rede inserção no ensino da Universidade de Sevilla, Espanha*. O grupo desenvolve várias atividades de

pesquisas sobre professores iniciantes e o processo de inserção na carreira do magistério básico e superior.

Dando continuidade ao projeto de pós-doutorado, foi fundamental problematizar os processos formativos da docência, especialmente, dos professores em início na carreira universitária, por se tratar de uma fase marcada por vivências de solidão acadêmica e sentimento de insegurança em relação ao enfrentamento da profissão. Partiu da seguinte problematização do tema: Quais pressupostos teórico-metodológicos podem favorecer processos formativos de professores principiantes na educação superior? Quais os principais fatores envolvidos no processo de socialização e profissionalização de docentes principiantes? A pesquisa contribuiu para que eu pudesse compreender necessidade de constituição de uma Pedagogia Universitária, pautada na cultura de apoio permanente aos docentes principiantes e na defesa da profissionalização desses professores.

O caminho metodológico foi construído por meio da análise qualitativa de dados quantitativos extraídos de um questionário, com itens relativos à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outros, respondido por 82 docentes, com até cinco anos de experiência no magistério superior, que ingressaram na Universidade Federal de Uberlândia entre 2013 a 2016. Por meio da pesquisa teórica, foram discutidos os conceitos relacionados à pedagogia universitária, à formação, identidade e socialização profissional que favorecem a ampliação e aprofundamento dos debates referentes aos processos de profissionalização desses professores.

Diante do exame minucioso da literatura pertinente ao tema, assim como da análise do material empírico, ficou evidente que os fatores externos – econômicos, sociais e culturais – e as políticas de formação, ingresso e estatuto profissional, têm impactos e consequências nas condições de permanência na profissão, o que indica a necessidade de maior aprofundamento teórico para a compreensão desses condicionantes.

A análise indicou a rede complexa de dilemas que se entrecruzam no processo de socialização profissional, de constituição identitária, de construção de saberes e na dimensão da profissionalização docente. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem a docência, identificamos a existência de um princípio identitário entre os professores principiantes, que se traduz na convicção de que é peculiar à docência a necessidade constante de revisão das práticas pedagógicas e das intencionalidades que marcam o trabalho pedagógico, indicando, assim, compromissos sociais com a profissão docente.

No decorrer do Estágio Pós-doutoral, motivada pelo mergulho teórico em temas atinentes à Universidade e seus desafios, à docência, às práticas pedagógicas iniciei a escrita

de um livro autoral intitulado “Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência³⁸”. A publicação do livro foi viabilizada por recursos financeiros disponibilizados por verba do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Conforme indicado ao longo da escrita deste texto, eu já havia publicado vários capítulos de livros e organizado três livros. Mas, ter a oportunidade de elaborar a primeira obra autoral é um feito inesquecível!

Figura 25 - Lançamento do Livro Pedagogia Universitária (2018)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Tive a honra de o livro ter sido prefaciado pela Profa. Selma, que assim registrou:

[...] a partir de sua rica trajetória de docência, de pesquisas e de experiências na pedagogia universitária a Autora, ao mesmo tempo em que caminha na direção de consolidar essa área em crescimento, nos brinda com um profundo, relevante e coerente referencial teórico, nos ensina a pesquisar na perspectiva epistemológica da pesquisa – ação, e nos conduz aos caminhos possíveis para realizar projetos institucionais de pedagogia universitária. E o faz “*instigada a resistir de forma propositiva, a buscar nas práticas crítico-dialogicas o sentido da docência, da formação, da universidade, a realizar pesquisas que, inspiradas em Paulo Freire, denunciem e anunciem propostas e alternativas que contribuam para uma*

³⁸ MELO, G.F. Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência.

formação mais humana e emancipatória” dos professores e dos estudantes, em especial nos cursos de graduação do ensino superior. [...] à constatação da Autora, somando sua voz a de outros de que falta Pedagogia nas universidades, o livro, certamente, contribuirá para que os leitores interessados encontrem caminhos férteis para inserir a Pedagogia nas universidades. E para consolidar essa ciência do humano. (PIMENTA apud MELO, 2018, p. 13; 17).

O livro está organizado em duas partes, sendo a primeira denominada “Compreensões sobre Pedagogia Universitária” e a segunda parte “Pedagogia Universitária: pesquisa e formação em contexto”. As reflexões apresentadas na primeira parte são resultantes de pesquisa teórico-bibliográfica, com ênfase em produções acadêmicas e resultados de pesquisas de mestrado e doutorado, artigos científicos, livros que têm a Pedagogia Universitária como objeto de discussão. No intuito de esclarecer e delimitar a contribuição original no campo dos estudos acessados, fizemos o movimento de aprofundar compreensões sobre a Pedagogia Universitária como um campo ainda em construção.

Para tanto, foi necessário também evidenciar, nesse capítulo, os percursos históricos da universidade brasileira, desde sua gênese aos tempos atuais, com destaque para o sentido formativo da universidade, os modelos de instituições em disputa, assim como os efeitos das políticas de educação superior pautadas no ideário neoliberal e como essas políticas reverberam na docência.

A precarização do trabalho docente na universidade foi problematizada no contexto da cultura do desempenho, com destaque para suas consequências na saúde do professor universitário. Diante dos desafios, reafirmo que cabe à universidade assumir a necessidade de formação e profissionalização docente, tendo em vista, construir rupturas com o modelo de universidade operacional, fortalecer a autonomia docente e buscar alternativas possíveis para a melhoria dos processos formativos e das condições de trabalho na universidade.

Na segunda parte do livro apresento uma síntese de minhas vivências formativas e profissionais, a partir das quais resultaram as duas pesquisas relatadas. A primeira pesquisa teve como objetivo investigar o processo de socialização dos professores ingressantes no magistério superior, visando apreender as circunstâncias em que se produzem o aprendizado da docência e as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Destaco o choque de realidade frente ao distanciamento da formação, comumente aprofundada em conhecimentos específicos da área, com os desafios próprios da prática pedagógica. Reafirmo, a partir dos resultados, a importância dos saberes pedagógicos e a construção das identidades profissionais desses docentes. A segunda pesquisa objetivou analisar o potencial formativo

da pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional docente, assim como as possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores participantes de ações formativas.

Ambas as pesquisas representam a defesa de uma formação docente pautada no desenvolvimento profissional, na emancipação, na reflexão crítica a respeito da complexidade da docência e de seus condicionantes. Afinal, “Investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação constitui-se como parte importante de um processo de resistência” (CUNHA, 2010, p. 25).

Na condução das reflexões, apoiada em Almeida (2012), assumi que o desenvolvimento profissional docente decorre da articulação entre o envolvimento pessoal dos professores (uma vez que a participação em ações formativas é por adesão) e o compromisso institucional em criar condições concretas que viabilizem processos permanentes de formação docente.

A escrita desse livro representou para mim, de um lado, a síntese de meu amadurecimento intelectual e, de outro, a importância de continuar estudando, pesquisando, refletindo coletivamente os problemas, desafios, mas também as possibilidades de transformações da Universidade e da docência. Entretanto, muitas são as contradições a serem enfrentadas, o que implica em esforços pessoais e coletivos para consolidar uma Pedagogia Universitária pautada, sobretudo nos compromissos sociais que tem a educação superior e a universidade com o desenvolvimento humano.

O mergulho realizado nas questões alusivas ao campo da Pedagogia Universitária, que resultaram na escrita do livro, motivou-me, após o encerramento do estágio pós-doutoral, a criar e oferecer uma disciplina eletiva para mestrandos e doutorandos intitulada: Tópicos Especiais em Pedagogia Universitária. Em sua primeira oferta a disciplina teve expressiva adesão, foram 32 estudantes matriculados. Ao final da disciplina as avaliações foram muito positivas, especialmente, em função de possibilitar reflexões e o profundo conhecimento sobre a História das universidades brasileiras, a sistematização do conceito de Pedagogia Universitária, como um conceito em construção, além dos debates sobre questões referentes à docência universitária, por meio de vasta bibliografia e tendo o livro elaborado por mim como uma das principais referências.

Considero que as atividades propostas pela Professora Selma, por ocasião dos dois estágios pós-doutorais, tiveram significativa contribuição para meu crescimento pessoal e para meu desenvolvimento profissional como professora universitária. Destaco a riqueza das

experiências no GEPEFE, Grupo que tenho a honra de pertencer até os dias atuais. São aprendizados muito significativos e importantes para a minha formação como professora e pesquisadora. As temáticas democraticamente elencadas e colaborativamente desenvolvidas, nos revigora e fortalece, do ponto de vista da unidade teoria-prática, do rigor teórico e metodológico, considerando as contradições e possibilidades em que se situa a educação. Enfim, a trajetória formativa na Universidade de São Paulo contribuiu, sobremaneira, para minha constituição identitária na Docência Universitária e com aportes significativos, especialmente na dimensão político-pedagógica em minha prática profissional. As avaliações do relatório final, elaborados pelas pareceristas e apresentado à Comissão de Avaliação do Programa de Pós-graduação da FEUSP evidenciam essas dimensões, conforme o anexo D.

Não obstante, evidencio que o relevante processo formativo vivenciado no decorrer dos Estágios pós-doutorais teria sido impossível sem a liberação integral das atividades, principalmente, em função de nossa rotina marcada pela intensificação do trabalho, que nos devora o tempo, impedindo-nos estudar, ler e fazer reflexões mais profundas. Nesse sentido, reconheço a importância dessas oportunidades formativas, pois, são essenciais para o desenvolvimento profissional docente e, de fato, reverberam na qualidade do ensino ministrado tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

No dia 26 de abril de 2018 recebemos um grande presente: o nascimento de minha neta Helena. Ela foi muito esperada, principalmente, por ser a primeira neta e por ser uma menina a chegar em uma família que tem mais homens do que mulheres. Foi uma alegria imensa, pois, Helena nasceu saudável e muito esperta!

Figura 26: Helena aos 2 meses (2018) e aos 5 anos (2023)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Ao estar próxima da finalização do meu Estágio Pós-doutoral, no mês de maio de 2018, um grupo de colegas da Faculdade de Educação solicitou que eu participasse de uma reunião para discutir os graves problemas em relação à gestão da Faced. À título de contextualização, no ano de 2017, o então diretor eleito da Faced, Prof. Carlos Henrique, foi convidado a assumir o cargo de Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação. Ao aceitar o convite para atuar na administração superior da Universidade, comunicou que iria deixar a gestão da Faced. Dessa forma, o Conselho da Faculdade de Educação indicou o Prof. Robson França como diretor pró-tempore, até que o pleito eleitoral fosse instalado.

Ocorrido o processo interno de consulta eleitoral venceu o Prof. Rafael Venâncio, que tomou posse em junho de 2017, mas enfrentou inúmeras dificuldades na condução dos processos internos e acabou pedindo exoneração do cargo em maio do ano seguinte. Diante da vacância do cargo, assumiu a diretora substituta, Profa. Valéria Lacerda, que pouco tempo depois solicitou exoneração do cargo. Na sequência, o Conselho da Faculdade de Educação indicou a Profa. Sônia Santos, até que novo pleito de consulta eleitoral fosse instalado. Nesse ínterim a Faced vivenciou profunda crise política, administrativa e de relações interpessoais.

O Conselho pleno da Faculdade de Educação, instância máxima deliberativa, tornou-se o epicentro dos conflitos, refletindo a descontinuidade da gestão, uma vez que no prazo de dois anos, a Faced passou por cinco diretores. Esse processo teve como consequências várias pautas sem encaminhamentos, ocasionando muitas dificuldades na dinâmica própria de uma Unidade Acadêmica tão grande e complexa³⁹, além do descontentamento, sobretudo dos servidores e servidoras do quadro técnico administrativo que atuam nas secretarias de apoio à direção da Faced, em função desse processo de descontinuidades de gestão.

Diante dessa situação esse grupo de colegas solicitou-me que eu me apresentasse para assumir a direção da Faced, em função de minhas vivências na gestão acadêmica, mas, sobretudo pela habilidade que, a partir da experiência, fui desenvolvendo para a resolução de conflitos. Uma das colegas desse grupo, na reunião, se pronunciou dizendo: “Nesse momento de crise precisamos de uma pessoa que consiga, ao mesmo tempo, agir com doçura e firmeza. Essa pessoa é você”. Eu, admito que fiquei bastante assustada com a situação, pois, ao estar afastada da Faculdade por um ano e meio, muito envolvida com as atividades do Pós-doutorado, não acompanhei de perto essas dificuldades. Por isso, não dei a resposta de imediato, mesmo porque, minhas pretensões após o retorno não incluíam, de jeito

³⁹ A Faced possui um quadro efetivo de 72 docentes e 33 técnicos administrativos que atuam em seus cinco cursos, sendo três cursos de graduação: Pedagogia, Pedagogia a Distância e dois cursos de Pós-graduação: PPGED e PPGCE.

nenhum, novas experiências na gestão. Minhas intenções estavam ligadas ao fortalecimento do meu grupo de pesquisa, a propositura de novas disciplinas no PPGED, novas pesquisas, produção de livros.

Voltei para casa muito angustiada em função da situação a mim apresentada, que ia na contramão dos meus planos mais imediatos. Pensei em dizer não ao grupo. Mas, confesso, passei quase a noite toda sem dormir refletindo sobre a imensa importância que a Faced tem em minha vida. Diante do compromisso institucional e do sentimento de pertença e gratidão que tenho pela Faced, logo ao amanhecer, liguei para um dos colegas e disse que aceitaria o desafio, mas, que necessitaria do grupo de apoio bem perto de mim.

Nessa perspectiva, reuni o grupo e construímos coletivamente minha carta programa para o quadriênio 2018-2022. No mês de junho a diretora em exercício publicou o edital de consulta eleitoral e eu fui a única inscrita. A epígrafe da Carta Programa expressava minhas intenções de desenvolver um trabalho ancorado nos princípios de uma gestão democrática, conforme se pode ler:

Só se constitui sujeito quem, mergulhado nos encontros e desencontros do cotidiano, conduz o processo de construção de sua vida e da comunidade, reconhecendo e respeitando as diferenças e contradições vigentes na coletividade e assumindo suas responsabilidades na construção do bem comum (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 594).

O texto da referida Carta foi elaborado a partir das contribuições recebidas do grupo de apoio, de modo a expressar, nitidamente, meu compromisso institucional com o fortalecimento e a consolidação da Faculdade de Educação. Diante do entendimento de que não haveria nenhuma possibilidade de realizar a gestão de uma Unidade Acadêmica sem o envolvimento dos e das docentes, dos/das servidores/as administrativos/as, explicitiei alguns princípios balizadores da proposta, expressos em compromissos com:

- 1- O fortalecimento das relações humanas respeitadas e solidárias, o que implica em valorizar as pessoas, seus saberes e suas práticas – docentes, técnicos e técnicas administrativos/as e estudantes;
- 2- A defesa da Universidade pública, gratuita e de qualidade social, pois, “a qualidade da educação, no sentido público, é necessariamente social, além de técnica e científica. Qualidade para poucos é elitismo. Qualidade apenas para o mercado é restrição do cidadão a capital ou recurso humano” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 586);

- 3- A gestão democrática, a coletividade, a colegialidade, o pluralismo de ideias e concepções, presentes nos diversos espaços da Faculdade de Educação.

Diante destes princípios e por meio de práticas colaborativas, construídas pelo diálogo respeitoso e orientadas pelo engajamento social e político com a educação superior, representada pelos cursos de graduação em Pedagogia e Jornalismo e pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Tecnologias, Comunicação e Educação, sintetizei e explicitarei várias ações organizadas em três dimensões a saber: Dimensão Intra-Unidade Acadêmica; Dimensão Institucional e; Dimensão Interinstitucional. Dentre as propostas, uma delas foi criar estratégias para aprimorar as relações humanas no contexto da Faced; incentivar o diálogo e interações entre os cursos de graduação e os cursos de pós-graduação da Faced, dentre outras ações.

Realizado o pleito eleitoral fui eleita com 83% dos votos válidos, com apenas cinco votos nulos ou brancos. Esse resultado, naquele momento, foi muito importante para que eu tivesse legitimidade nas ações desenvolvidas. Assim, no mês de julho de 2018 concluí meu Estágio Pós-doutoral, apresentei o relatório final de pesquisa no GEPEFE e no mês de agosto de 2018 retornei ao trabalho na Universidade, de modo a assumir o cargo para o qual fui eleita. Com toda a coragem (agir com o coração) necessária e guiada pelos eixos estruturantes de minha práxis, iniciei o trabalho.

No sentido de “criar estratégias para aprimorar as relações humanas no contexto da Faced”, conforme uma das finalidades apresentadas em minha Carta Programa, logo na primeira reunião do Conselho da Faced, procedi a algumas mudanças que foram significativas. Desde o preparo do ambiente, de modo a torná-lo mais acolhedor e esteticamente mais agradável⁴⁰, até a dinâmica das reuniões, organizando melhor os tempos de falas e de escuta de modo a ficarem mais acolhedoras e aderindo a rotina de gravar as reuniões para melhoria da elaboração de atas. Aliado a essas ações, me coloquei à disposição durante os turnos de funcionamento da Faculdade, de modo que, no início eu ficava praticamente os três turnos na Faculdade, muitas vezes, circulando entre os gabinetes dos docentes e na secretaria de apoio às coordenações de curso para interagir com todas as pessoas e sentir de perto os problemas, assim como possibilidades e sugestões. Além disso e, considerando o tempo razoavelmente longo das reuniões em torno de 3 horas e meia,

⁴⁰ No primeiro mês de gestão solicitei à Prefeitura de Campus a pintura dos corredores da Faced na cor branca, a troca de estofados velhos, rasgados por longarinas novas na cor azul caneta que é a cor da logo da Faced, além de placas de sinalização dos espaços administrativos.

verifiquei a possibilidade de servir um lanche simples em todas as reuniões. Dessa forma, montávamos uma mesa com uma toalha, um vaso de flores, café, bolo, pão de queijo, refrigerante e um pote com balinhas sortidas. Parece algo irrisório, mas, fez muita diferença, no sentido de acolhimento e, principalmente, porque o momento do lanche possibilita a socialização entre as pessoas.

Somado a essas ações, priorizamos também a organização de atividades culturais, como a festa junina dos docentes e Técnicos em Assuntos Educacionais - TAEs, comemoração de aniversariantes do mês, festa de Natal, Café de boas-vindas às/aos novos docentes e TAEs, dentre outras atividades que corroboram para interação entre docentes e técnicos/as administrativos/as.

Uma das ações, que considero exitosa, foi a organização de rodas de conversa com a comunidade FAGED, como estratégia de escuta e debates de questões demandadas interna ou externamente à UFU. Logo nos primeiros meses reuni o grupo de apoio e avaliamos que as ações estavam contribuindo para melhorar as rotinas administrativas da Faculdade. Aos poucos, observei que as pessoas estavam mais dispostas a dialogar, a buscar coletivamente os caminhos para resolução dos problemas e conflitos próprios de uma Unidade Acadêmica.

No sentido de incentivar o diálogo e interações entre os cursos de graduação e os cursos de pós-graduação da Faced, criamos formas de aprimoramento dos canais de comunicação entre a direção e cursos; passei a realizar reuniões periódicas entre as coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação da Faced, além da criação de nova página eletrônica da Faculdade de Educação, com informações dos cursos e sobre a unidade acadêmica.

Uma outra dimensão que reorganizei logo no início foi a distribuição do trabalho entre as secretarias de apoio à direção. Eu conversei com cada secretária e secretário e solicitei que me informasse quais tarefas eles e elas desenvolviam. Mediante o mapeamento das ações elaborei um despacho decisório com a distribuição equitativa do trabalho interno da Faculdade, de modo a dinamizar as rotinas de trabalho. Essa ação trouxe uma estabilidade funcional entre os servidores e servidoras.

Em relação às condições de trabalho dos técnicos administrativos, existia uma demanda de mais de uma década, que se referia à reorganização do espaço físico das secretarias acadêmicas. Havia uma grande sala que abrigava as secretarias dos quatro cursos da Faced, além das coordenações de curso em pequenas salas dentro dessa sala maior, além de uma estação de trabalho disponível para docentes, com computador e impressora. Os secretários se queixavam muito do barulho ocasionado pelo livre acesso à essa grande sala,

que, muitas vezes se tornava uma sala de “estar” bastante ruidosa, atrapalhando atividades como, por exemplo, a elaboração de atas, o atendimento telefônico ao público e, até mesmo a falta de privacidade para resolução de problemas mais delicados que envolviam docentes e estudantes.

Além disso, muitos servidores da Faced ficam as oito horas de trabalho na Universidade, especialmente, em função do registro do ponto eletrônico de controle da presença e, por isso, grande parte deles, se alimentavam no espaço da Faculdade. Dessa forma, havia também a demanda pela construção de uma copa, de modo a viabilizar o espaço para lanches e refeições dos servidores.

Diante dessa problemática, fiz uma reunião com o corpo técnico administrativo e coordenações de cursos para mapear as sugestões e informar a equipe de arquitetura da UFU, de modo a planejar a reforma, inclusive, quanto ao valor da obra. Diante da escassez de recursos financeiros, ocasionado pelos graves cortes, conforme mencionado anteriormente, solicitei uma audiência com o Pró-Reitor de Administração e Planejamento, assim como com o Pró-Reitor de Gestão de Pessoas. Expliquei toda a situação, apresentei um orçamento para reforma do espaço físico e, rapidamente, ainda no ano de 2019, recebi retorno positivo.

A reforma ocorreu conforme havíamos previsto, de modo que cada coordenação de curso obteve uma sala conjugada com a sala da secretaria, devidamente mobiliada e com instalação de aparelhos de ar condicionado. Conseguimos também adaptar uma sala para a construção da copa, que foi mobiliada e equipada com geladeira, forno micro-ondas, filtro, pia e bancada, viabilizando o conforto necessário aos servidores. Além de uma sala de impressão de materiais separada, para uso exclusivo dos docentes da Faculdade. Após as mudanças reivindicadas e todo caos que gera esse processo, tive retornos muito positivos, principalmente em relação à significativa melhoria da qualidade de vida no trabalho.

Nessa mesma perspectiva de reorganização da Faculdade, procedi a um levantamento de todas os procedimentos administrativos que estavam desatualizados. Constituí comissões no âmbito do Conselho da Faculdade para que apresentassem propostas de atualização e criação de novas resoluções e portarias a serem apreciadas e aprovadas por aquele Conselho.

Outra ação que destaco no sentido de incrementar os processos de transparência na execução orçamentária da Faculdade foi a criação da Comissão Permanente de Acompanhamento e Controle Orçamentário – CPACO, Resolução Nº 1/2019, do Conselho da Faculdade de Educação, que tem como tarefa acompanhar os usos e aplicação dos recursos financeiros da Faculdade, de acordo com as demandas permanentes às funções de trabalho, dentre outras atribuições. Essa iniciativa permitiu maior transparência na

distribuição dos recursos orçamentários, por meio da elaboração e apresentação de relatórios de execução financeira para apreciação e aprovação da Comissão e posterior apresentação no Conselho da Faculdade. Dessa forma, no prazo de dois anos a Faculdade já estava numa situação de “equilíbrio” e funcionando bem, do ponto de vista administrativo.

No decorrer do trabalho de gestão, busquei informações sobre o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - Forumdir, por entender a importância desse Fórum para a articulação do debate nacional em torno das questões atinentes às políticas de formação de professores, além de temas circunscritos ao domínio das faculdades de Educação do país. Apresentei-me à atual presidenta à época, Profa. Dirce Zan e passei a integrar o Forumdir, com participação efetiva nas reuniões, contribuição nos debates, na elaboração de documentos em associações e organizações da Educação e de Agências de fomento à pesquisa e ao ensino de graduação no âmbito nacional; participação em reuniões (presenciais e remotas) das entidades acadêmico-científicas da área, dentre elas destaco a ANFOPE, ANDIPE e ANPAE.

No âmbito de minha participação nas reuniões dos Conselhos superiores também tive expressivo envolvimento no enfrentamento de questões dilemáticas, especialmente no que se referiu aos desmontes e ataques à autonomia universitária, inicialmente produzidos pelo governo Temer (2016-2018) e, na sequência, pelo governo Bolsonaro (2019-2022). As intervenções que fazia nas reuniões, tanto relacionadas a problemas internos, assim como às muitas ingerências dos órgãos do governo, foram sempre assertivas e, geralmente eu protagonizava as manifestações e a produção de manifestações.

Uma dessas atividades foi minha participação efetiva para reunir colegas e debatermos os gravíssimos cortes orçamentários e o desastroso Programa Future-se, proposto em julho de 2019, pelo então ministro da Educação, Abrahan Weintraub. Logo que tivemos notícia nos mobilizamos rapidamente, solicitamos uma audiência pública à administração superior, que acatou nosso pedido e produzimos um documento em que sistematizamos as informações sobre esse Programa e as consequências temerárias que desse programa poderiam advir.

Figura 27 – Participação na Audiência Pública contra os cortes orçamentários e contra o Programa Future-se (agosto de 2019)



Fonte: Registro fotográfico disponível em <https://www.agenciaconexoes.org/audiencia-publica-na-ufu-para-debate-cortes-orcamentarios/>

Meu envolvimento nas questões institucionais, somado ao trabalho que desenvolvi nos quatro anos em que estive na Pró-Reitoria de Graduação, possibilitaram-me reconhecimento institucional, especialmente, por parte do corpo docente. Essa visibilidade culminou, no ano de 2020, por ocasião do processo de consulta eleitoral para reitoria, na indicação de meu nome para candidata a reitora, pelo grupo que representa o campo progressista da Universidade.

Um argumento forte também, para essa indicação, foi o fato de a UFU, em sua história de 40 anos de federalização, jamais ter tido uma mulher à frente da administração superior, nem sequer uma vice-reitora. No entanto, como eu havia assumido o compromisso de gestão com a Faculdade de Educação e, por considerar que a Faced, para mim, é muito mais do que um local de trabalho, mas, é, desde ano de 1999, meu espaço de desenvolvimento humano e profissional, não quis interromper meu mandato, principalmente, porque eu estava logrando êxito em minha prática como gestora.

Articulado ao trabalho na gestão da Faced, à minha inserção em espaços interinstitucionais, como o Forumdir, a Anfope, Anpae e, mais recentemente, a Andipe, continuei minha prática pedagógica como professora de Didática e na oferta de disciplinas no PPGED. Na condição estar em cargo de gestão há diminuição da carga horária de aulas semanais passando de oito horas-aula para docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação para quatro horas semanais.

Nesse período, em que estive à frente da gestão, solicitei à coordenação do Núcleo de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino que não me atribuisse esse componente curricular, em função da sobrecarga de trabalhos gerada pela direção e, por ser esse um componente que nos exige carga horária extra para acompanhamento das atividades nas escolas-campo de estágio.

Na dimensão das atividades de pesquisa dei continuidade ao Projeto de Pesquisa intitulado “O potencial formativo da pesquisa-ação colaborativa para a formação de professores universitários”, que teve propósito analisar o potencial formativo da pesquisa-ação colaborativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários. O estudo foi conduzido pelos seguintes questionamentos: Qual o potencial formativo de uma proposta colaborativa de pesquisa para o desenvolvimento profissional dos professores universitários? É possível modificar as concepções e crenças dos professores universitários a respeito de suas práticas pedagógicas por meio de sua participação em uma proposta colaborativa de pesquisa? Os dados foram construídos a partir da realização de sessões reflexivas com professores universitários, em conformidade com os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005). A pesquisa foi realizada nos anos de 2018 a 2019 e teve participação de 18 professores, vinculados a várias unidades acadêmicas da UFU.

Pelos pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação colaborativa, consideramos que os espaços formativos/contínuos se consolidaram como possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes universitários, uma vez que proporcionaram a atitude reflexiva e a revisão de suas crenças e atitudes profissionais. Organizamos a proposta de desenvolvimento da pesquisa a partir de um curso de Docência Universitária, que foi amplamente divulgado no site da instituição, na página inicial da universidade.

Além disso, foram enviados memorandos às coordenações dos cursos da universidade para convidar os professores. Dessa forma, as inscrições foram abertas pela Divisão de Formação Docente e, em seguida, os docentes se inscreveram para participarem do curso. Ao serem convidados para participar das ações formativas, logo no primeiro encontro, após se apresentarem, solicitamos que os docentes respondessem o questionário de identificação, que visava obter informações sobre eles e nortear as ações a serem desenvolvidas.

A duração da pesquisa de campo, realizada por meio das sessões reflexivas, foi de 36 horas, divididos em sessões reflexivas semanais com carga horária de 3 horas cada. A investigação possibilitou compreender dificuldades e fragilidades formativas dos docentes

universitários, no que se refere à prática pedagógica em sala de aula. A análise indicou que, embora tenham formação pós-graduada em cursos de mestrado e doutorado, os professores participantes se sentem despreparados para o exercício da docência. Os dados corroboraram com o que a literatura apresenta, no sentido de que a formação para a docência universitária se pauta pelo aprimoramento das dimensões técnico-científicas, com poucas contribuições para as dimensões didático-pedagógicas. Pelas vivências dialógicas, no decorrer das Sessões reflexivas, ficava evidente a prevalência da formação de pesquisadores em detrimento da docência, o que caracteriza, muitas vezes, práticas pedagógicas desenvolvidas por tentativa e erro.

Figura 28 - Registro das atividades desenvolvidas nas Sessões Reflexivas (2018)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Aspectos da prática pedagógica docente, baseados em modelos pré-estabelecidos e pautados pela concepção tradicional de educação, foram recorrentemente evidenciados nos debates dos professores universitários, participantes da pesquisa. Ao serem questionados sobre esses modelos considerados “corretos”, observamos que é comum a reprodução de práticas vivenciadas nas experiências que tiveram como estudantes, desprovidas de reflexão teórico-crítica. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa constituiu-se em uma possibilidade para revisão de crenças e atitudes profissionais que, até então, não tinham sido refletidas. Nesse período de 2018 a início de 2020 dei continuidade às atividades de extensão no âmbito do GEPDEBS, com o Ciclo de Seminários sobre Pedagogia Universitária, tendo contado com a participação de professoras da escola de educação básica, além de vários membros do grupo que pesquisou diversos temas relacionados à essa temática, conforme indica a figura a seguir:

Figura 29 - Registros fotográficos dos Ciclos de seminários do GEPDEBS
(2018- 2019)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Mas, meio do caminho, em março de 2020, uma pandemia nos obrigou ao isolamento social e nos fez sentir na pele nossa condição existencial de brevidade da vida e de insegurança, frente às graves crises vivenciadas: crise política, econômica, sanitária e a crise de valores. O isolamento social teve como uma de suas consequências a suspensão de todas as atividades presenciais das escolas e Universidades. Foi um momento dilemático, principalmente, porque tudo era novo e um “novo” aterrorizador.

Após algumas reuniões remotas foi deliberado pela suspensão do calendário acadêmico e cancelamento do semestre. Foi um período de muita instabilidade, principalmente, para a administração superior da Universidade, resvalando na gestão das Unidades Acadêmicas, pois, se de um lado tínhamos que agir com celeridade, de outro, ninguém sabia qual rumo seguir. Eram muitas dúvidas, principalmente, sobre a situação dos

servidores, dos estudantes, o pavor pelas vidas perdidas, as notícias dos jornais cada dia piores, nos assombrando e nos causando muito sofrimento.

Somado a esse contexto tão adverso, no mês de junho de 2020, meu filho Luciano sentiu uma dor súbita e, ao fazer os exames, foi constatado um tumor de alta malignidade, com início de metástase e, em 20 dias ele faleceu. Foi, então, que tive que conviver com a mais pesada e insana dor da perda abrupta do meu filho amado. Por alguns dias pensei em desistir e me entregar ao sofrimento. Mas, toda rede de afetos me fez levantar do quarto escuro e *“fazer da interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro”*. Encontrei-me comigo mesma nessa busca incessante de ressignificar minha vida, meu trabalho, minha condição humana. E, confesso que, apesar das fragilidades, dos deslizes, das dificuldades as vezes não superadas, consegui após 20 dias de afastamento, retomar as atividades na gestão da Faculdade e ofertar uma disciplina remota para alunos do PPGED, o que considero ter sido uma decisão muito importante para minha recuperação emocional.

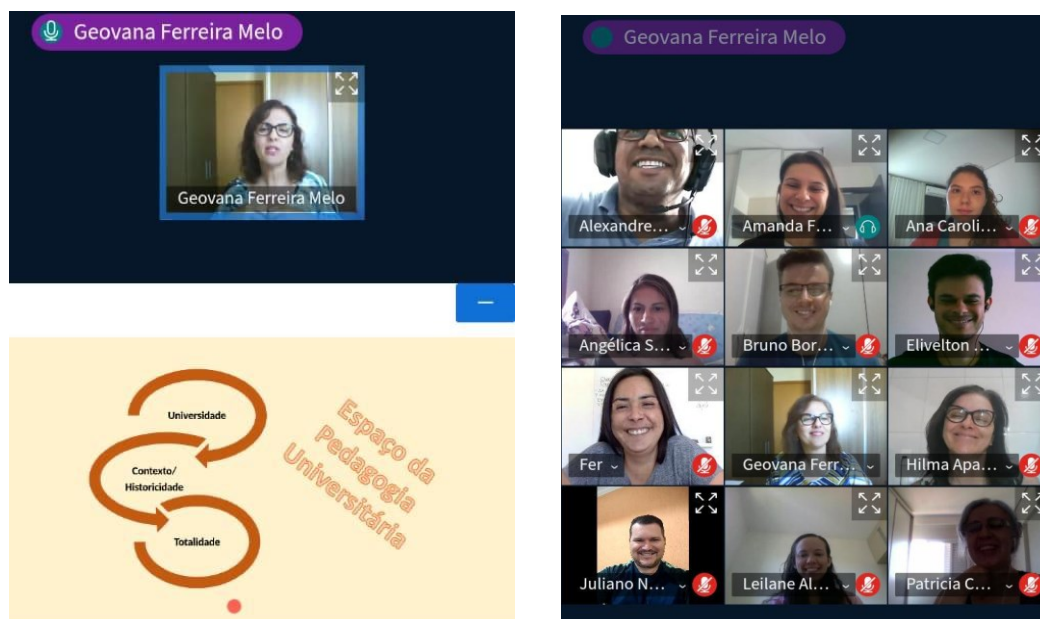
A oferta da disciplina “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas: Pedagogia Universitária” foi uma experiência singular naquele período tão difícil para mim, mas também para os estudantes. A disciplina havia sido iniciada no mês de março do ano de 2020 e teve as atividades suspensas em função da pandemia. Somente no mês de agosto as atividades foram retomadas em modo remoto, o que me desafiou a buscar formas de organizar o conteúdo, considerando os princípios de uma didática crítica que, de fato, pudesse balizar a prática pedagógica, apesar de todas as adversidades em diversas dimensões, especialmente, a emocional, marcada pela vulnerabilidade, medo e pavor diante dos crescentes números de vidas perdidas pela Covid-19.

Diante da necessidade de reorganizar a disciplina, pautada nos eixos estruturantes da educação emancipatória e da afetividade e, considerando que uma das finalidades da educação crítica é a emancipação, associada à necessárias transformações, tanto na dimensão individual, quanto social do existir humano, fiz as adequações necessárias. Esse processo fundamentou-se no profundo exercício reflexivo, mediado pela teoria, pelo movimento de compreensão da realidade, de suas contradições e possibilidades, rumo à concretização de ações transformadoras e superadoras das relações sociais de dominação, por meio da mediação que provoca interações dialéticas.

A escolha metodológica que fiz naquele momento tão adverso teve por objetivo contribuir para ampliar os saberes dos pós-graduandos, possibilitando o aprofundamento de suas análises sobre suas próprias experiências formativas, reconstruindo-as. Por meio da

Plataforma Webex, realizamos debates, fizemos apresentação de sínteses integradoras, seminários, vídeos e filmes, de modo que os caminhos teóricos foram percorridos e aprofundados de forma dinâmica, mesmo considerando as limitações interativas do modo remoto.

Figura 30 - Registros fotográfico da aula da disciplina Tópicos Especiais em Pedagogia Universitária. (2020)



Fonte: Arquivos da autora. (2023)

Ao final do semestre, elaborei um instrumento utilizado para avaliar o processo formativo, do tipo questionário com perguntas abertas. Uma das indagações do questionário referia-se às temáticas desenvolvidas e referências teóricas estudadas, do ponto de vista de suas contribuições. Os estudantes foram unânimes em considerar o valor, não somente do conjunto de referências teóricas, mas, sobretudo a forma dialógica com que foi trabalhada.

Ao responderem sobre as metodologias utilizadas ficou evidenciado o valor das práticas dialógicas, da partilha de saberes, das interações, do respeito à pluralidade de ideias e concepções. Os seguintes aspectos foram recorrentemente destacados: “a discussão, a problematização, a reflexão foram o fio condutor das aulas” (Q4-Doutoranda); “Convocar a turma a participar por meio de diversas estratégias adotadas ao longo da disciplina foi importante para possibilitar trocas de experiências e de diferentes visões” (Q9-Doutoranda); “A dinâmica dos encontros foi significativa e envolvente. As apresentações dos colegas foram ricas não somente de aprendizagens, mas de muito afeto”

(Q20-Mestranda); “Por meio de problematizações, meus pensamentos foram colocados em conflito, minhas angústias e contribuições foram compartilhadas com os colegas” (Q23-Doutoranda).

Os registros, em sua maioria, inclusive os citados, revelaram o significado de vivências formativas pautadas no diálogo transformador, porque capaz de provocar a superação de práticas pedagógicas puramente transmissivas, linearizadas. Pelo contrário, por meio do debate, muitas vezes, vozes dissonantes ecoaram permitindo o lugar do contraditório, a busca por novas direções, sempre alicerçadas no respeito com o outro, na cooperação e colaboratividade, mesmo considerando as limitações de uma prática pedagógica não presencial, mas desenvolvida por meio de uma plataforma de ensino.

Ao serem questionados sobre as relações interpessoais construídas no decorrer do processo formativo, uma das palavras mais marcantes foi a solidariedade, seguida de respeito e afetividade. Nos registros podemos apreender as seguintes manifestações: “ambiente de trocas respeitadas e fraternas; instaura-se um desejo de estudar com o outro e de, quando possível, ajudar o outro” (Q8-Doutoranda); “Estas aulas foram de muita afetividade por parte de todos, as pessoas se mostraram muito dispostas a se relacionarem, a se ajudarem. Nas apresentações, no auxílio as dificuldades um do outro, na disposição ao diálogo...” (Q17-Doutoranda); “As relações foram muito positivas, estamos em momento de carência e de solidão, mas a afetividade e solidariedade presente no grupo nos inspiraram em todos os encontros, nos tornando mais fortes e esperançosos!” (Q20- Mestranda).

Os registros indicam manifestações de alteridade, considerada como “[...] o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados”. (FURTADO, 2015, p.4). Para o referido autor, o reconhecimento do “outro” como parte integrante de si e da relação interpessoal reflete-se na reciprocidade das relações. Portanto, a alteridade deve ser reconhecida como constituinte das relações humanas e, principalmente, deve ser afirmada nas situações e acontecimentos cotidianos como valor social e educacional dos mais relevantes e não somente como discurso politicamente correto. Os depoimentos dos estudantes indicam que a prática docente, ao ter sido organizada prioritariamente em metodologias interacionistas, foi capaz de promover o ensino significativo e comprometeu-se com o sentido de alteridade nesse contexto.

Essa disciplina⁴¹ constituiu-se um marco importante em minha trajetória como professora. Primeiro, porque eu estava muito abalada emocionalmente e debilitada fisicamente. O trauma vivido com a perda do meu filho trouxe consequências para minha saúde física e emocional. Eu estava naquele momento enfrentando problemas com gastrite e uma esofagite erosiva, ocasionada pela perda completa de apetite, além da deficiência de vitaminas, por ter ficado quase um mês sem conseguir me alimentar.

Além disso, outro fator desafiador foi o fato de a oferta da disciplina ter ocorrido em modo remoto, em um contexto assinalado pelo medo e insegurança, aprofundados dia a dia com os noticiários que ressaltavam “os números da pandemia” galopantes, aliados ao descaso de um governo negacionista e irresponsável com as vidas humanas.

No decorrer desse período de continuidade às atividades do GEPDEBS, assim como as aulas e minha participação no GEPEFE em modo remoto. Vale ressaltar a sobrecarga de trabalho, quase insana, nesse período de atividades remotas, ao ponto de eu participar de três reuniões remotas na mesma tarde. Foi bastante cansativo e desafiador! Mas, ao mesmo tempo, era a única possibilidade de assegurar o debate democrático e, por meio da dialogicidade, construir as melhores decisões para os problemas cotidianos. Foi um momento exigente, que nos provocou a nos reinventar em um tempo-espço desafiador, em que, cotidianamente, lutamos pela vida, pela saúde, pela educação e, sobretudo, por alternativas que apontassem caminhos para os graves retrocessos e prejuízos sofridos em função da crise sanitária e política.

Nesse período destaco também as atividades do GEPEFE, que foram fundamentais para meu crescimento intelectual, especialmente, a participação em debates bastante qualificados sobre a identidade do curso de Pedagogia, as atuais políticas de formação de professores, além da oportunidade de participar de um estudo intitulado “Retratos da Escola Pública”, em que cada grupo ficou responsável por pesquisar a situação em um determinado Estado. No meu caso, trabalhei o tema juntamente com as professoras Vanessa Campos e Érika Dauanny, sobre a situação do Estado de Minas Gerais. O estudo indicou muitos desafios para a escola pública em Minas Gerais, sobretudo no que se refere ao aprofundamento das consequências das políticas neoliberais de educação, marcantes nesse Estado.

⁴¹ Essa experiência foi apresentada como trabalho encomendado no GT 04 – Didática, na 40ª Reunião Anual da ANPED, ocorrida em modo remoto, no ano de 2021. Disponível em http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt04-trabalho_encomendado_40rn.pdf

Outra experiência muito marcante para mim, ocorreu no final do ano de 2020 quando fui indicada para assumir a presidência do Forumdir, no biênio 2021-2022. Esse Fórum foi criado em 1992 e tem como diretriz básica o fortalecimento do ensino público, estatal, gratuito, universal e de qualidade social, em todos os níveis, e das Licenciaturas como espaços, por excelência, da formação de professores. A reunião de eleição ocorreu em modo remoto e fui eleita por aclamação. Convidei a Profa. Sílvia Conde, à época diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Manaus – UFAM para partilhar comigo essa grande responsabilidade, como vice-presidenta. Faço um destaque e expresso imensa gratidão às duas presidências anteriores, na pessoa da Profa. Dirce Zan e da Profa. Maria Renata Mota, que tiveram um papel muito importante no período da transição da gestão do Forumdir para mim.

Foram dois anos intensos, muitos manifestos, muitos documentos produzidos, participação em inúmeras lives. As demandas para discutir as questões referentes ao desmantelamento das políticas educacionais, de forma geral, assim como da formação de professores, de modo mais específico, se constituíram rotineiros.

Figura 31 - Live promovida pelo Forumdir, com a participação do Prof. Luiz Carlos de Freitas (2021)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

O Forumdir, especialmente nesse tempo histórico tão desafiador, potencializou seu protagonismo nas lutas. Foram muitas demandas, que culminaram em manifestações de críticas e resistência às atuais políticas de formação de professores, completamente subordinadas a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, caracterizadas pela padronização de currículos, suprimindo princípios constitucionais fundamentais da educação como a diversidade, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, iminentes aos processos

político-pedagógicos de formação. Nesse período participei de várias reuniões importantes, sendo que muitas delas resultaram na produção de documentos orientadores, assim como manifestos.

Figura 32 - Apresentação do Manifesto Forumdir em defesa da Educação e da Democracia) por mim e pela Profa. Lueli Duarte, à época vice-presidenta do Forumdir (2022)



Fonte: Canal Forumdir Youtube (2023).

Dessas reuniões destaco: Reunião no CNE (audiência solicitada pelas entidades contra o desmantelamento do curso de Pedagogia); Reunião com COGRAD e ANDIFES; Reunião com o Grupo de Trabalho - GT Ensino Fundamental da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; Reuniões com Pró-reitorias de Graduação de várias universidades e Institutos Federais, com a finalidade de dar capilaridade ao debate, além de indicar a importância dos Fóruns de Licenciatura como espaços político-pedagógicos de resistência; Participação no Seminário Nacional ANFOPE-FORUMDIR: “Quando entrar setembro a luta continua em defesa dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.”

Os documentos produzidos tiveram expressiva repercussão no cenário nacional, sobretudo porque se constituíram em subsídios para orientar o debate mais qualificado no interior das Instituições Federais de Educação Superior - IFES. Desses documentos destaco: Produção da Carta Aberta em Defesa da Revogação da Reforma do Ensino Médio; Elaboração da Nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022; Contribuições do ForumDir para a elaboração de Diretrizes para a reconstrução do Brasil – Fundação Perseu Abramo;

Manifesto em defesa da Educação e da Democracia; Participação na elaboração da Carta ANFOPE e entidades do campo progressista em defesa da Democracia e Educação como Direito Fundamental; Participação na coordenação do Seminário Nacional ANFOPE-FORUMDIR. No quadro a seguir algumas temáticas que me envolvi nesse período, como presidenta do Forumdir, por meio de minha participação em lives e reuniões:

Quadro 7 - Participação em atividades remotas

Evento	Data da Live	Link de acesso
Ser professor/a: dilemas e proposições	28/10/2020	https://www.youtube.com/live/_ncN8jWazlU?feature=share
Análise de conteúdo na pesquisa: princípios e prática Prof. Geovana Ferreira de Melo (UFU)	08/11/2020	https://youtu.be/HAA1E9-mmWo
Painel DHP/UFPB Implicações da BNC – Formação para o Curso de Pedagogia	11/12/2020	https://www.youtube.com/live/082L9uuKJ-A?feature=share
Educação e comunicação em uma perspectiva emancipatória	17/03/2021	https://www.youtube.com/live/AnrKNMISAQQ?feature=share
Experiências formativas entre orientador-orientando: nem sempre fácil, nem sempre difícil	19/04/2021	https://www.youtube.com/live/xrNdKIi5RQ?feature=share
Formação de professores e o curso de Pedagogia: quais os avanços, retrocessos e lutas necessárias?	29/04/2021	https://www.youtube.com/live/gB8yVmPddXo?feature=share
Live ANPEd 02/06: "Em defesa dos cursos de Pedagogia: lutas e perspectivas"	02/06/2021	https://www.youtube.com/live/q7xZlS1P1x0?feature=share
Formação de professores e trabalho docente: disputas políticas na BNC-Formação	18/08/2021	https://www.youtube.com/live/wbiphckLXJE?feature=share
Mesa: A luta em defesa da Formação de Professores no Curso de Pedagogia	15/09/2021	https://www.youtube.com/live/XxjIpU_HHRE?feature=share

Mesa de abertura: Desafios para os cursos de Licenciatura diante das políticas de padronização	11/11/2021	https://www.youtube.com/live/B--M3tcVhOA?feature=share
Mesa Redonda: Desafios da Formação de Educadores frente à crise da Democracia liberal	29/11/2021	https://www.youtube.com/watch?v=v7Rcy_Hlm7Q
Mesa Redonda Virtual Formação de professores para a educação básica e superior: dos conflitos e tensões às possibilidades formativas	03/12/2021	https://www.youtube.com/live/Gf-plZzJK5I?feature=share
Ciclo de Debates - I Colóquio de Formação Docente: BNC Formação Inicial	22/02/2022	https://www.youtube.com/live/mNnOwxpDSRQ?feature=share
Painel sobre Políticas Educacionais promovido pela Fundação Perseu Abramo – Fortalecer a educação pública e de qualidade	11/07/2022	https://www.youtube.com/watch?v=QBAPDukIU9w
O movimento nacional de resistência à Resolução n.2/2019	08/03/2022	https://www.youtube.com/live/kERVgZW9GOc?feature=share

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além dessas atividades, logo no início identifiquei a necessidade de revisão do Regimento Geral do Forumdir. Apresentei a demanda aos membros e iniciamos a maratona de reuniões remotas, de modo a atualizar esse documento tão importante. Outra demanda foi a criação de uma página na internet, de modo a congregar o histórico e documentação desse importante Fórum. Como o Forumdir não possui fonte de recursos, fizemos um orçamento e dividimos entre nós o valor da criação e manutenção do site⁴², contendo informações importantes sobre o trabalho desenvolvido por esse importante Fórum Nacional.

Assumir essa função em um momento tão crucial de nossa história, no âmbito de um governo de extrema direita, com um Ministério da Educação em crise, foi bastante desafiador para mim, mas, ao mesmo tempo, preche de inúmeros aprendizados. Principalmente pela especificidade de um contexto em que a educação tem sido gravemente afetada pelo neoliberalismo, em suas variadas facetas: econômico, acadêmico-cultural que,

⁴² A página eletrônica do Forumdir pode ser acessada em www.forumdir.org

articulado ao neotecnicismo como estratégia conservacionista do capitalismo, degenera a sociedade e provoca a desumanização. Esse processo tem sido agudizado pelas severas desigualdades sociais, culturais e educacionais, ainda mais aprofundadas em função da grave crise sanitária e política que assola o Brasil.

Com efeito, estamos imersos em uma grave crise mundial que, no cenário brasileiro, essa crise, tem se constituído em um processo duradouro, trazendo consequências nefastas para os interesses da população, e, supostamente justificou cortes nas políticas sociais: educação, saúde, previdência, como ocorrido com a promulgação da Emenda Constitucional - EC 95/2016, uma política conservadora, que limita gastos públicos por 20 anos, sacrificando o orçamento para áreas prioritárias.

Nesse momento tão desafiador, foi possível identificar a partir do movimento das políticas educacionais, principalmente nos últimos cinco anos, um dismantelamento dos princípios que orientam em especial a formação de professores, que marcada pelas investidas de padronização, aligeiramento e tentativa de desintelectualização de professores, vem sendo fragilizada intensamente.

Nesse sentido, essas pautas foram amplamente discutidas nas reuniões do Forumdir e nas inúmeras participações que fiz em várias ocasiões, com a finalidade de compreender a política educacional nessa dimensão da totalidade que é mundial, mas também é nacional, local e institucional. Nitidamente, temos convivido com dois projetos em disputa: de um lado a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras de educação. Ou seja, são dois projetos antagônicos que se refletem nos projetos de formação de professores: um pautado na concepção sócio-histórica de formação que se contrapõe a um projeto de formação para trabalhadores produtivos, servis, sintonizados com as necessidades do mercado, evidentemente alinhado aos pressupostos da racionalidade técnica.

Nesse período pós-golpe, mais uma vez tão sombrio de nossa história, que culminou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, convivemos, ainda, com uma agenda marcada pelo estreitamento entre as reformulações do mundo do trabalho e as novas exigências educacionais no processo de formação e que tem como problema a negação, sobretudo, da questão das profundas desigualdades sociais, educacionais, culturais como fundamento da própria lógica capitalista.

No contexto brasileiro, essa crise tornou-se ainda mais aprofundadas em função da crise sanitária conjugada com a grave crise política e econômica que acirraram, ainda mais, as profundas desigualdades e injustiças em nosso país, distanciando-o de um dos principais

fundamentos do Estado Democrático de Direito que é a dignidade da pessoa humana, como garantia das necessidades vitais de cada indivíduo. Dentre os direitos constitucionais está a educação como um direito humano.

Ao conceber a educação como prática social concreta nos confrontamos com um cenário marcado por um conjunto de políticas educacionais, muito bem coordenadas, articuladas, espaiadas com a finalidade de “enquadrar” a educação ao campo econômico globalizado. Nesse contexto temos o CNE – que deveria ser o órgão máximo de proposição de políticas educacionais em favor de uma educação progressista, mas que tem em sua composição o predomínio de representantes com tentáculos ligados ao setor privado, como diz Evangelista (2020). Vale ressaltar que após o golpe de 2016 – houve a exoneração dos representantes das entidades científicas, acadêmicas e sindicais do campo educacional que compunham o CNE.

Nesse preocupante cenário marcado por graves crises, apesar da situação de pandemia, houve várias mudanças em curso por meio de inúmeras comissões instaladas. Dentre essas alterações foi possível enumerar os programas de mentoria para diretores de escolas com melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, Reforma do Ensino Médio em consonância com a BNCC, os itinerários formativos, o notório saber, as competências para gestores, alinhadas à proposta de reformulação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Essa investida contra o curso de Pedagogia é desmedidamente grave, principalmente porque trouxe à baila o retrocesso das habilitações, além de outros problemas.

Além dessas alterações produzidas nos documentos legais, de forma completamente alijada do debate nacional e, portanto, antidemocráticos, tem se desenhado o caminho tortuoso para privatização das universidades via Future-se e Reuni Digital, além do explícito incentivo para as instituições privado-mercantis, em que os grandes conglomerados educacionais vêm, paulatinamente, a formação de professores. Esse contexto oficial das políticas até então implementadas tem sido sublinhado pela postura de apoio ao retrocesso nas diversas áreas da educação.

Ainda, no quadro dos inúmeros retrocessos destaca-se o estrangulamento do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014. As medidas pós 2016 produzidas por governos de extrema direita, que não têm nenhum compromisso com a educação pública e impelem sua desfinanceirização, tornando impraticável o alcance de grande parte das metas, muitas delas já vencidas sem terem sido concretizadas. Portanto, como nos lembra a Profa. Helena Freitas (2019), “a única instância

de estado que poderia contrapor-se ao atual governo e suas investidas, mostra-se correia de transmissão regulatória de todo o desmonte”.

Na esteira dos retrocessos tem-se a homologação do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na continuidade desse processo foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) que, claramente, se configuram como grave desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil.

Esses normativos legais são indubitavelmente alinhados ao modelo gerencialista, tomado como nuclear na configuração dessas políticas que, de forma coordenada, encaminham e indicam os contornos dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, assim como veiculam um determinado sentido de docência que tem como concepção nuclear o conceito de competência. Nesse sentido, a totalidade das políticas tem como marca a subordinação à BNCC – Base Nacional Comum Curricular, em sintonia com o projeto conservador para a educação brasileira, conforme se pode ler no fragmento que se segue:

[...] a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2017 [...] as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas. (BRASIL, 2019, p. 05).

Há um Processo crescente de controle sobre o trabalho docente, relacionado à marcante inserção na educação, de um ideário produzido no campo empresarial, tributárias de uma visão economicista e voltada apenas à produtividade e a eficiência dos sistemas de ensino (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 282).

Vale lembrar que as atuais políticas educacionais, especialmente as de formação de professores são totalmente subordinadas à BNCC, cuja elaboração foi justificada como uma exigência de preceitos legais, como a LDBEN de 1996, no seu artigo 26, mas é preciso lembrar que a BNCC fere, por exemplo, as políticas de inclusão, uma vez que a diferença e a diversidade não são alcançadas a partir de uma base nacional comum, que padroniza. Em

síntese, toda essa constituição das políticas volta-se ao alinhamento dessa política de padronização. Ou seja, há uma completa subordinação das políticas de formação inicial e continuada para fazer cumprir a BNCC. Mas é preciso evidenciar que toda padronização de currículos implica em reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes, assim como reduz, minimiza a autonomia docente.

Todas essas temáticas se constituíram em pautas enfrentadas por mim, na condição de presidente do Forumdir, representando esse importante Fórum em diferentes espaços. Os percursos e ações desenvolvidas no período correspondente aos dois anos em que estive à frente da gestão, explicitam a trajetória percorrida pelo Forumdir, tendo em vista suas demandas, especialmente nesse tempo em que a educação de modo geral e as universidades, de modo mais específico, foram frontalmente atacadas com os severos cortes orçamentários, sendo prejudicadas em suas múltiplas dimensões por um governo conservador que amplifica as políticas neoliberais.

O trabalho que realizei na gestão do Forumdir, foi ancorado nos seguintes princípios: na defesa da Universidade pública, gratuita e de qualidade social; na gestão democrática, no pluralismo de ideias e concepções que são basilares ao Forumdir, desde sua criação. Tenho convicção de que os resultados foram positivos, principalmente, pelo retorno bastante favorável que obtive no mês de setembro de 2020, quando pude apresentar o relatório final de gestão e passar a responsabilidade para a Profa. Lueli Nogueira.

Figura 33 - Apresentação do relatório final no 43º Encontro Nacional do Forumdir e Passagem da presidência do Forumdir para a Profa. Lueli Nogueira (2022)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Ao me aproximar do final de minha gestão na Faculdade de Educação, mesmo podendo exercer mais um mandato de quatro anos, optei por não me apresentar como

candidata. Embora eu tivesse a compreensão de que a Faculdade estava em uma situação de “normalidade”, em que os processos administrativos estavam transcorrendo bem, tive a clareza da necessidade de, pela primeira, priorizar minha vida pessoal. Principalmente, porque o exercício da gestão acadêmica demanda muito tempo para participar de reuniões, organizar pautas, resolver problemas cotidianos, próprios da dinâmica de uma Unidade Acadêmica na proporção da Faced.

Como a Profa. Maria Simone Ferraz, que durante meu mandato ocupou a função de diretora substituta, se colocou à disposição para se candidatar, eu fiquei bastante tranquila, pois, ela é uma pessoa muito responsável e comprometida institucionalmente. Ao deixar a direção da Faced, naturalmente, fui desligada da presidência do Forumdir.

No entanto, após finalizar a gestão da Faced e do Forumdir no ano de 2022, eu estava com uma imensa responsabilidade assumida de coordenar o XXI Endipe, que ocorreu no mês de novembro e contou com mais de três mil inscrições. Pela primeira vez que esse evento tão importante seria sediado por uma universidade situada no interior do país, fora de uma capital.

Desde que a candidatura da Faced UFU fora aprovada no âmbito da Assembleia Geral do XX Endipe, ocorrida em novembro de 2020, em modo remoto, eu já iniciei os primeiros contatos com pessoas que pudessem compor as comissões, de forma colaborativa. Convidei as professoras Andréa Longarezi e Priscilla Ximenes para assumirem a coordenação executiva do Endipe e a Profa. Camila Coimbra, juntamente com o Prof. Roberto Puentes para coordenarem a comissão científica. Busquei instituições parceiras, dentre elas a Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Catalão - UFCat, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade de Uberaba - Uniube. Recebi também apoio incondicional da presidência da ANDIPE, além do apoio também essencial dos membros do GT 04 da ANPED. Constituímos, assim, uma grande comissão que, sob minha coordenação, fez um trabalho primoroso, marcado pelo diálogo, pelas decisões democráticas e por muito afeto!

Desde a escolha do tema “*A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais*”, a escolha da logo, um lindo ipê amarelo, que é a marca do cerrado brasileiro, até cada pequeno detalhe foi decidido no âmbito da comissão organizadora, composta por pessoas muito comprometidas. A opção pelo Ipê se justificou, porque, contrariando a natureza, suas flores desabrocham em dias secos e cinzentos de inverno. E é assim, antes mesmo do surgimento da nova folhagem, que elas anunciam a

proximidade da Primavera. O Ipê nos remete a resistência e beleza, tão necessários nos tempos atuais.

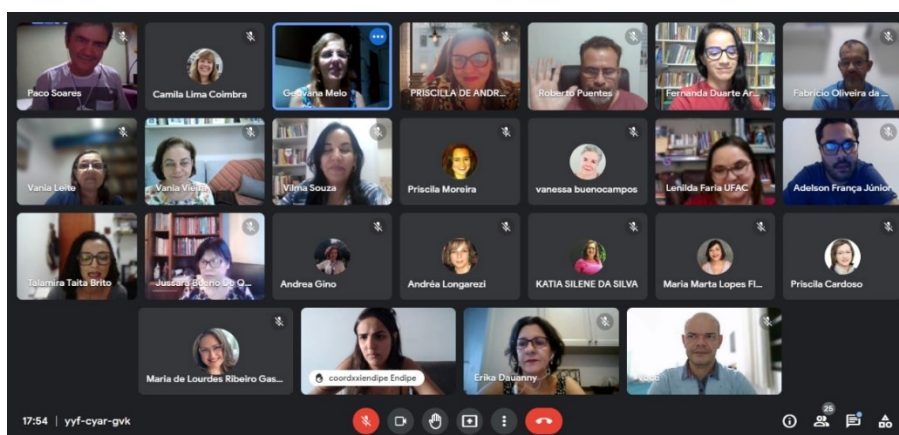
Figura 34 - Logomarca do XXI ENDIPE Uberlândia (2022)



Fonte: <http://xxiendipe.com.br/home>

O trabalho da Comissão organizadora durou um ano e meio com reuniões mensais e muita troca de mensagens por e-mail e WhatsApp. Os membros da comissão sempre foram muito solícitos. Iniciamos a seleção de monitoria e foi possível contar com mais 60 monitores. Foi um trabalho hercúleo, intensificado pelo modo remoto que traz muitas dificuldades, como por exemplo, quando a tecnologia falha. Mas, no cômputo geral, todas as ações planejadas foram desenvolvidas e transcorreram bem.

Figura 35 - Registro da reunião da Comissão Organizadora do Endipe ocorrida em modo remoto (2022)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Ocorrido entre os dias 20 a 27 de novembro, o Endiipe contou com 3200 inscrições, destas, 850 submeteram trabalhos, tendo sido aprovados o total de 643, distribuídos entre painéis, pôsteres e minicursos, além de duas conferências, sendo uma de abertura e outra de encerramento. Foi uma extensa programação, distribuída em nove eixos temáticos, sendo que cada eixo ofertou uma sessão especial, dois simpósios e minicursos.

Além dessas atividades, propusemos e realizamos o projeto Esquenta Endiipe, que em suas 7 edições reuniu um conjunto de lives sobre temas atinentes do evento, tendo contado com pesquisadores renomados na área do evento

Figura 36 - Projeto Esquenta Endiipe (2022)



Fonte: Arquivos disponíveis no site <http://xxiendiipe.com.br>

Essa iniciativa de, ao longo do ano, oferecer as lives por meio do Canal do Endiipe no Youtube foi muito bem avaliada, pois, em função de o evento ser em modo remoto, tivemos a oportunidade de mobilizar as pessoas ao longo do ano para as importantes discussões sobre os temas atinentes ao Endiipe.

O Endiipe, historicamente, tem uma relevância imensa e, essa edição ainda mais, em função da grave crise política vivida. Assim, esse Encontro nos possibilitou reafirmar nosso compromisso com a Educação como direito fundamental, como um bem público e um pilar da promoção da justiça social. Nesse matiz, assumimos o compromisso de exigir dos poderes públicos o protagonismo no desenvolvimento de uma agenda de democratização do acesso, da permanência e das condições de ensino e aprendizagem nas instituições de educação básica e superior.

Por meio de suas inúmeras atividades, que trouxeram à tona questões tão essenciais para a didática, para as práticas de ensino, foram viabilizadas inúmeras e importantes experiências formativas que descortinam para nós uma miríade de possibilidades de novas pesquisas, de mudanças de paradigmas, de transformações tão desejadas.

Mas, sobretudo o XXI Endipe teve significado bastante especial naquele momento tão ímpar em que a recente vitória do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no mês de outubro de 2022, trazia um sopro de esperança e, por isso, se fazia premente refletirmos sobre o projeto de formação social e de educação para o nosso país, a partir do reconhecimento de suas finalidades e implicações para a formação de crianças, jovens e adultos. O evento foi concluído com êxito e tivemos muitos retornos positivos.

Nesse período, em relação às atividades de orientação, conforme se pode observar no quadro a seguir, mantive um fluxo de 6 a 8 orientações, mesmo estando em cargo de gestão. Mas, também, assumi a orientação de trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia a Distância.

Quadro 8 – Orientações e supervisões concluídas no período de 2017 a 2023

ANOS FINAIS 2017-2023		
Orientação	Ano	Título do Trabalho
Iniciação Científica	2017	Formação, socialização e desenvolvimento profissional de professores universitários
Dissertação de Mestrado em Educação	2017	O Aprendizado da Docência de Professores Fisioterapeutas
Dissertação de Mestrado em Educação	2018	Docência Universitária: de bacharel a professor nos cursos de ciência da computação e sistemas da informação
Supervisão de pós-doutorado	2019	-
Tese de Doutorado em Educação	2019	Docência Emancipatória no Ensino de Cálculo Diferencial e Integral nos cursos de Engenharia: um estudo comparado entre Brasil e Costa Rica
Tese de Doutorado em Educação	2019	Docência Universitária: análise das necessidades formativas de professores bacharéis que atuam no Curso de Administração da UFPI
Tese de Doutorado em Educação	2019	Como se fora brincadeira de roda? - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente
Tese de Doutorado em Educação	2020	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)

Tese de Doutorado em Educação	2020	Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: identidade, saberes e práticas
Tese de Doutorado em Educação	2020	Transformar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis
Dissertação de Mestrado em Educação	2020	Diversidade e Direitos humanos nas Produções Acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região CO
Dissertação de Mestrado em Educação	2020	Desenvolvimento Profissional de Docentes Universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo
Tese de Doutorado em Educação	2020	Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: significados e sentidos
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Educação em Direitos Humanos e sua importância para uma formação emancipatória
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	A educação como direito humano: a escolarização e sua importância para o processo de humanização
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Nas trilhas dos direitos humanos, um caminho de descobertas: conhecer para praticar
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Direitos humanos com ênfase na formação de professores
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Educação em Direitos Humanos: considerações sobre políticas públicas e práticas escolares que incluem pessoas com deficiência
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Direitos humanos e educação: o combate à violência doméstica
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Direitos humanos: trajetória histórica na educação
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Expectativas e vivências escolares em uma construção do conhecimento pedagógico sobre os direitos humanos
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Educação Inclusiva como direito humano: da aceitação das diferenças à garantia do direito de aprender de crianças e adolescentes com deficiência
Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia	2021	Educação em Direitos Humanos: cronologia e marcos históricos
Tese de Doutorado em Educação – em andamento	2021	Formação inicial de professores com foco nos Direitos Humanos
Tese de Doutorado em Educação – em andamento	2022	Formação e Desenvolvimento Profissional de professores bacharéis
Dissertação de Mestrado em Educação – em andamento	2023	Formação inicial de Professoras alfabetizadoras

Dissertação de Mestrado em Educação – em andamento	2023	Formação de professores para uma educação antirracista
--	------	--

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ressalto que o trabalho de orientação sempre me trouxe imensa satisfação, por ser um processo, notadamente, de desenvolvimento humano, acadêmico na produção do conhecimento. As temáticas orientadas têm relação direta com os projetos e estudos que venho desenvolvendo no campo da formação de professores para a educação básica e superior, as atuais políticas de formação.

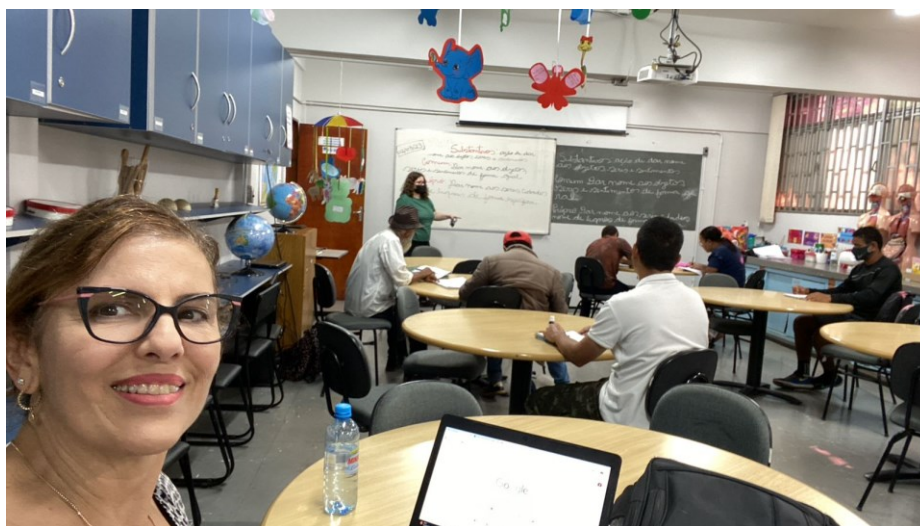
Além disso, a partir das experiências profissionais que tive na Diretoria de Ensino, além de minha participação no Grupo Internacional, Interinstitucional e Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direito e Finanças Públicas – GIDEF, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, tenho me dedicado a estudos no campo da educação em direitos humanos, por compreender a essencialidade desse tema, tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto nas práticas pedagógicas nas escolas de educação básica. Nesse sentido, orientei 11 monografias de estudantes do Curso de Pedagogia a Distância sobre esse tema. Além desses trabalhos, orientei uma dissertação de mestrado que teve como tema a Diversidade e Direitos Humanos na produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste.

No que se refere às atividades em andamento, destaco a continuidade das aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, além da disciplina Fundamentos da Pesquisa em Educação, obrigatória no curso de Mestrado do PPGED. Essa disciplina é fundamental para os ingressantes, pois, na seleção do Mestrado não há exigência de um pré-projeto, há apenas a apresentação de uma carta de intenções apontando de uma a três temáticas, conforme consta do Edital de seleção. Nesse sentido, desenvolvo vários conteúdos voltados para a compreensão da importância e compromisso da pesquisa educacional, sobretudo com a escola pública. Além disso, desenvolvo reflexões sobre diversos tipos de pesquisa, abordagens, metodologias diversas, instrumentos de construção do material empírico e tipos de análise. Ao final do semestre cada estudante deve apresentar uma proposta sistematizada de pesquisa, acordada com o respectivo orientador.

Nas atividades de extensão tenho desenvolvido há um ano e meio o projeto “EJA Criativa: Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva emancipatória”. Esse projeto foi elaborado com dupla finalidade: de um lado oportunizar às pessoas com transtornos psicossociais o acesso a atividades formativas de práticas de alfabetização e letramento e, de

outro, constituir-se campo de Estágio para as estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia. O referido projeto é realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, no Programa de Saúde Mental. O grupo é composto por 15 estudantes que são assistidos pelo Centro de Atenção Psicossocial – CAPS.

Figura 37 - Aula no Projeto de Extensão EJA Criativa (2023)



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Por meio de oficinas, atividades artísticas, debates de filmes, produções escritas, os jovens e adultos com transtornos psicossociais têm a oportunidade de acesso ao direito à aprendizagem e à inclusão. Os encontros ocorrem nos dias de terça e quinta-feira, das 13:30 às 15:30 e conta com a participação de estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia como atividades de estágio supervisionado. Toda aula é previamente planejada, a partir das informações obtidas por meio de uma avaliação diagnóstica que subsidia o mapeamento das necessidades formativas de cada participante do projeto.

Além dessa atividade, coordeno, juntamente com Naiara Sousa Vilela, minha ex-orientanda de mestrado e doutorado, o projeto de extensão *Ciclo de Lives no Canal Trilhas na Pós-Graduação: ações formativas on line*, que tem como finalidades se constituir em um espaço de democratização do conhecimento, uma vez que foram propiciados espaços de debate, colaboração e socialização do conhecimento científico, além de potencializar a importância da pesquisa científica para a construção de uma sociedade comprometida com a justiça social e com a paz.

Nas atividades de Pesquisa está em andamento o Projeto “O aprendizado da Docência de Professores Bacharéis”, que foi aprovado pelo Edital PPM-00578-18, da FAPEMIG no

ano de 2018. Entretanto, o financiamento somente foi liberado no ano de 2022, quando as atividades presenciais foram retomadas. Para a realização desse projeto vinculei uma doutoranda, Géssika Mendes, que tem trabalhado comigo na elaboração do Estado da Questão e, por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, compusemos o grupo com vinte docentes bacharéis que estão participando do Ciclo de Estudos Reflexivos, a partir do que propõe Ibiapina (2008).

Motivada pela metodologia da pesquisa-ação colaborativa, convidei minhas ex-orientandas que desenvolveram suas pesquisas nessa perspectiva metodológica a escreverem comigo um livro intitulado: “Pesquisa-ação colaborativa: fundamentos e experiências investigativas”. O livro é dividido em duas partes a saber: na primeira são apresentadas questões teórico-epistemológicas da pesquisa-ação colaborativa e do método e na segunda parte são socializadas as experiências de pesquisa-ação colaborativa desenvolvidas no âmbito do PPGED-UFU, sob minha orientação. O livro está em fase de edição pela Paco Editorial e deverá ser lançado na Reunião Anual da Anped, que ocorrerá no mês de outubro do corrente ano.

O interesse por essa metodologia se justifica, porque, ao longo de minha participação no PPGED, pude ofertar a disciplina Fundamentos da Pesquisa Educacional em diversas oportunidades, inclusive nesse semestre, sendo possível notar o entusiasmo, cada vez mais frequente, dos pós-graduandos pela pesquisa-ação. Esse interesse, em grande medida, ocorre por dois motivos principais: o primeiro se refere à intencionalidade de que a pesquisa possa, de fato, contribuir para propiciar transformações nos contextos pesquisados e, o segundo, diz respeito ao compromisso político-pedagógico dos pesquisadores em formação com a escola pública. Pesquisar *na* escola, pesquisar *com* professoras e professores da escola, por meio de metodologias crítico-colaborativas faz toda a diferença e viabiliza práticas investigativas propulsoras de transformações necessárias, especialmente, quando esses docentes do magistério básico têm acesso aos programas de pós-graduação.

Nas atividades de orientação estão em andamento as seguintes pesquisas:

Quadro 9 - Quadro das orientações de Mestrado e Doutorado em andamento

Tipo	Nome	Tema	Ingresso
Doutorado	Vaneide C. Dornelas	Formação e Desenvolvimento Profissional de Professoras alfabetizadoras.	2019

Doutorado	Avani Maria Correa	Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores	2020
Doutorado	Géssika M. Vieira	Formação de Professores Bacharéis	2022
Mestrado	Vívian S. Oliveira	Formação de Professores para a Educação das relações étnico raciais	2023
Mestrado	Janaína Silva Reis	Formação de Professoras alfabetizadoras	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No campo da gestão, fui nomeada para compor o Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso de Pedagogia, que passará por um processo de reformulação de seu projeto pedagógico, considerando as necessárias adequações que deverão ocorrer a partir das novas políticas educacionais a serem apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação que, esperamos, se constituam em políticas de formação de professores e pedagogos em uma perspectiva crítico-reflexiva, em consonância com as necessidades concretas das escolas públicas de educação básica.

3.4.1. Por uma síntese das múltiplas vivências

Considero que esse último ciclo foi muito adverso, em todos os sentidos: primeiro por eu decidir a aceitar o desafio de assumir a gestão da Faculdade de Educação em um momento tão crucial, não somente na dimensão interna, mas, sobretudo pelo contexto político vivido naquele ano de 2018, quando estávamos num período de pós-golpe midiático, jurídico e parlamentar, se avizinando a possibilidade de assumir um presidente alinhado ao campo ultraconservador, como de fato ocorreu.

Segundo, em função do que vivi na dimensão pessoal e que trouxe consequências visíveis à minha saúde física e emocional. Entretanto, tenho absoluta compreensão de que o fato de eu ter decidido retornar as atividades de docência e de gestão, poucos dias depois da perda do meu filho, foi terapêutico para me aliviar a indizível dor sentida. E, por último, pela gravíssima situação mundial de crise sanitária vivida em função da Covid-19, que teve como uma de suas mais de 700 mil vítimas o pai dos meus filhos, no final do ano de 2020, outra perda que muito nos abalou.

No entanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no âmbito pessoal, eu tive a certeza de que meu envolvimento no trabalho, com demandas tão intensas na dimensão da gestão da Faculdade em modo remoto, à frente do Forumdir, ministrando aulas, coordenando projeto de pesquisa, orientações, além dos projetos de extensão, ajudaram-me, sobremaneira,

a “driblar” as dores da alma e a seguir cumprindo os propósitos aos quais me coloquei disponível.

Nesse processo, pude contar com a generosidade e amorosidade de inúmeras pessoas que contribuíram para que eu pudesse ressignificar a dor da perda e seguir, transformando esse sentimento em amor. Meus pais, meu filho Lucas, Helena, minha neta, meu irmão Vander e, principalmente, meu companheiro de vida, Antônio, que diariamente acalenta-me o coração.

Preciso ressaltar também a imensa contribuição das secretarias de apoio à direção da Faced: Ana Rafaella, Mariana, Luíza, Leonardo, Cláudia, Isadora, José Reinaldo, Sônia, pessoas tão solícitas que estiveram de mãos dadas comigo o tempo todo, ajudando-me a cuidar bem da Faced. Os amigos muito próximos também, que sempre tiveram palavras de alento: Marcelo, Elenita, Maria Simone, Lázara, Vanessa, Romana, Marisa Lomônaco, Robson, Lucena, além de minhas orientandas que foram muito afetuosas.

Ao fazer esse movimento de auto-reconstrução biográfica, tenho convicção de que, os caminhos trilhados nesse Ciclo, confirmam meu compromisso com a Universidade, de modo particular e com a Educação, de forma mais ampla. Todas as vivências desses últimos seis anos, marcam intensamente meu crescimento pessoal e profissional, possibilitando-me compreender o quanto todos esses processos foram importantes e me deixarão marcas indeléveis.

4. Conclusões – Por uma Síntese Integradora: dos voos incessantes, às ressignificações possíveis

[...] no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu sentido: Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes nas nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações?

(RIOS, 2009, p.17-18)

Como iniciei a escrita desse texto, do tipo Memorial Acadêmico, afirmando o quão desafiador foi começar, revelo, novamente, a dificuldade em finalizar a escrita. Afinal, são várias dimensões envolvidas e aspectos que, por vezes, escaparam-me da memória e depois flutuaram em meus pensamentos. Segui em frente, nesse vai-e-vem do pensamento que reflete e revela as vivências profissionais em interface com minha vida pessoal, a partir da escolha metodológica de auto-reconstrução biográfica, por meio da apresentação dos Ciclos de Vida Profissional, em conformidade com Isaia (2005).

Ao rememorar toda essa trajetória, tenho clareza de que, conforme nos lembra a querida Terezinha Rios, “a ética é a dimensão fundante” do trabalho docente. No exercício da escrita, que me impulsionou ao mergulho de auto-reconstrução biográfica, uma ação importante foi olhar para o sentido do meu trabalho como professora, orientadora, professora-gestora e professora-pesquisadora. Ficou muito evidente para mim, a certeza da importância de desenvolver, desde o início uma prática pedagógica ancorada nos princípios de uma docência emancipatória, por meio do diálogo, da escuta atenta e respeitosa, do planejamento de aulas contextualizado, do exercício da avaliação formativa, tudo isso, permeado pela afetividade, como princípios que fundamentam minhas ações.

A partir de Konder (1992, p. 115) foi possível ampliar a compreensão a respeito de minhas inquietações e de minha práxis humana no decorrer da profissão, uma vez que, a práxis “[...] é a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

Na dimensão da gestão acadêmica, tanto na coordenação do curso de Pedagogia, quanto na Diretoria de Ensino da Prograd, assim como na direção da Faced e na presidência do Forumdir, sempre pautei minha prática nesses princípios e pude fazer um trabalho construtivo e formativo por onde passei. Embora não tivesse acesso às avaliações formais

de minha atuação como gestora, os retornos tão afetivos que recebi das pessoas que trabalharam comigo, demonstram que, apesar dos desafios inerentes ao exercício desses cargos, pude trilhar os caminhos da gestão democrática, de forma respeitosa, sempre incentivando a solidariedade, a colaboratividade e o diálogo entre as pessoas das equipes que liderei.

Compreendi, a partir de Nóvoa (2000, p. 38), que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos[...]”. Nesse sentido, organizar a apresentação do memorial a partir dos Ciclos de Vida, possibilitou-me coerência com minhas concepções, especialmente, no que se refere a não conceber meu processo de desenvolvimento profissional e humano como “amontoado de acontecimentos lineares” a serem narrados ou descritos num texto dessa envergadura.

Partindo desse pressuposto e, apesar dos desafios inerentes à produção do memorial, senti-me confortável em rememorar esses processos, situados no âmbito de cada Ciclo, com suas especificidades próprias, daquilo que se manifestou nos anos iniciais, depois nos anos intermediários e, na sequência, nos anos finais [que continuam...] de minha carreira docente, que totalizam 33 anos de magistério público, sendo 12 anos na escola pública de educação básica e 21 anos na Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido, o estudo de Cavaco (1993) sobre “Ser Professor em Portugal” ajudou-me a compreender que nossas vidas são marcadas por “linhas de força” que estão presentes a todo momento e influenciam nossas escolhas. Os afetos, as situações dilemáticas, a dinâmica da vida profissional, a vida social, são aspectos que compõem o nosso ser e estar no mundo, as nossas relações, nossas posturas, sejam elas mais ou menos interativas, dialógicas e dinâmicas.

A referida autora, ao distinguir que existem duas linhas condutoras do sentido da profissão, que se manifestam desde os anos iniciais da carreira docente, contribuiu para meu entendimento quanto à minha identificação não com a “aceitação resignada das disposições hierárquicas”. Segundo Cavaco (1993) essa primeira linha é manifesta pelo isolamento da relação pedagógica e pela “amargura” em relação à profissão.

Pelo contrário, desde o início eu transbordava entusiasmo com minha prática pedagógica, com as atividades de pesquisa e extensão, com minha atuação na gestão acadêmica. A utopia, como nos ensinou Galleano, me impulsionou a dar mais um passo, e outro, a não desistir, mesmo nos momentos mais cruciais.

A segunda linha apresentada por Cavaco (1999), refere-se a posturas alinhadas à “partilha das experiências e no trabalho, no questionamento das situações”; além disso, “pela

vontade de intervir nos processos, pela persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional” (CAVACO, 1999, p. 189). Reconheço que essas características sempre foram marcantes, pois, desde o ingresso no magistério superior alicercei minha atuação profissional apresentando-me para assumir as demandas, criando condições para resolver conflitos, buscando interagir e contribuir com o trabalho coletivo.

Ao rememorar e percorrer essas trajetórias profissionais e pessoais, pude identificar e compreender, na totalidade desse processo, vários movimentos e descontinuidades, marcados por essas linhas de força. Principalmente, nas ações de gestão, pois, os cargos são datados e têm tempo para terminar. Dito de outro modo, os ciclos por mim vividos foram influenciados pelos contextos, pelas interações estabelecidas, pelos retornos recebidos.

Cavaco (1999) nos lembra que o professor decide os caminhos a serem percorridos, permitindo-se aceitar ou não os desafios encontrados na docência e no percurso de vida profissional. Tenho certeza de que enfrentei os desafios, busquei aprender muito nessas andanças, sobretudo porque, como destaquei no início, nós não temos formação técnica para o exercício de cargos de gestão acadêmica. Os aprendizados são na base do “ensaio e erro”, mobilizando os colegas mais experientes e, essencialmente, pelo exercício da sensibilidade, ancorada nos princípios que me orientaram na tomada de decisões. Afinal, aprendi com Cora Coralina⁴³ que é preciso renovar sempre:

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.*

Na dialética entre as expectativas e a realidade, entre os sonhos e as condições efetivas, fui recriando minha vida, ressignificando minhas escolhas e recomeçando sempre que possível. Afinal, as circunstâncias concretas, muitas vezes, coercitivas, me conduziram à compreensão de que a realidade está em movimento e, assim sendo, é possível superar as contradições e produzir transformações que, por menores que sejam, são significativas.

As contribuições de Cavaco (1999) possibilitaram-me compreender que essas linhas condutoras tecem os contornos que damos ao nosso processo de atuação profissional, seja, de um lado, numa dimensão mais afetiva com o exercício da profissão, seja, de outro, pela amargura e sofrimento com que muitos docentes atuam, principalmente, por se identificarem muito mais com atividades de pesquisa, atuação em laboratórios, ou solitariamente em seus gabinetes dedicando-se à produção acadêmica, do que estar na sala de aula, construindo os

⁴³ Cora Coralina, em “Meu livro de cordel”. 8ª ed., São Paulo: Global Editora, 1998, p. 13.

processos formativos com os estudantes, conforme pude analisar na pesquisa sobre Socialização Profissional de Professores Universitários, relatada em Melo (2018).

Além disso, pude identificar, ainda a partir de Cavaco (1999), baseada nos estudos de Huberman, que, no decorrer do desenvolvimento da carreira docente, coexistem algumas “linhas de força”, que se manifestam de diversas formas, sejam elas do ponto de vista das expectativas pessoais e profissionais; na tensão de sentimentos experimentados nos anos iniciais da profissão, que interferem no processo de construção da identidade profissional docente. Diante dessas considerações, observei que o gradativo amadurecimento profissional foi produzindo maior segurança no decorrer das experiências, por meio do envolvimento e interações com os estudantes, colegas, gestores. Essas linhas de força também se manifestam no aprofundamento de compreensões sobre o significado social da profissão; nas tensões e dificuldades de articular a vida familiar com as intensas demandas profissionais; além das mudanças institucionais que podem reverberar em maior investimento pessoal.

Ao refletir profundamente sobre essas linhas de força pude identificar o quanto elas foram e são mobilizadoras das decisões, assim como, responsáveis pelas continuidades e descontinuidades. Por exemplo, a decisão difícil que fiz de deixar a gestão da Faced e não me apresentar para um segundo mandato, mesmo tendo o irrestrito apoio de quase totalidade dos docentes e técnicos administrativos, tenho convicção de que ocorreu em função de uma dessas linhas de força relativas à articulação da vida familiar com as intensas demandas postas a um cargo dessa natureza. A dedicação temporal exigida para articular todas as demandas da direção, com as atividades de ensino, pesquisa, orientação e extensão, extrapola, e muito, as 40 horas semanais, vazando noites a fora, finais de semana e feriados.

No movimento de auto-reconstrução biográfica, identifiquei, com clarividente consciência que, profissionalmente, meus “sonhos mais lindos” foram concretizados e, assim, o sentimento de me aproximar do final da carreira é de serenidade e de gratidão por todas as conquistas, pelas pessoas que tive a oportunidade de aprender e ensinar e que, de certa forma, sou referência.

Pensando nessa dimensão, relativa às relações afetuosas que construí, busquei nas dissertações e teses que orientei, assim como em algumas avaliações discentes, as marcas tão significativas dessas vivências, que compartilho a seguir:

Quadro 10 - Manifestações de agradecimento em teses, dissertações e avaliações discente.

Disciplina Fundamentos da Pesquisa em Educação 2022	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado
<p>Este semestre tive a oportunidade de cursar a disciplina Fundamentos de Pesquisa em Educação com a professora Geovana Melo, uma professora da qual sempre tive grande carinho e admiração. Um semestre atípico, com grande excesso de trabalho, não só no profissional, mas também uma adaptação em voltar a ter aulas presenciais.</p> <p>(Luciana Guimarães, 2022)</p>	<p>Eu não tenho palavras para descrever o carinho e o compromisso da minha orientadora, Profa. Geovana, que durante o meu percurso formativo esteve sempre por perto. A cada orientação, aprendia mais e mais; logo, posso dizer que hoje ela é, sem dúvidas, a professora que me espelho profissionalmente.</p> <p>(Naiara Vilela, 2020)</p>	<p>À Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo, pela orientação amorosa, pelo incentivo constante na busca do conhecimento e por fazer desse momento algo tão especial e fluido. Ainda, pela pessoa que é e que se tornou uma referência em minha vida de dedicação, amor pela Educação, respeito, generosidade, responsabilidade e amizade.</p> <p>(Fernanda Quaresma, 2018)</p>
<p>Outra aprendizagem e constatação foi a presença, a práxis da Profa. Geovana. Acredito que o conhecimento real e significativo, com sentido para quem se apropria dele é libertador, e a Geovana é livre porque acolhe com leveza, com humildade, voz e olhar simples, calmo e confiantes. Poxa, me apeguei tanto!</p> <p>(Natália Colpani, 2022)</p>	<p>À querida Geovana Ferreira Melo pela orientação, atenção, confiança, carinho, compreensão e respeito. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e embarcar comigo nessa caminhada, fazendo parte da minha “Colcha de Retalhos”. O afeto e a generosidade na partilha dos saberes são marcas de um ser humano especial!</p> <p>(Marlei José de Souza Dias, 2020)</p>	<p>À Prof.^a Geovana, pela orientação, incentivo, paciência e confiança, por não duvidar do meu potencial e me acolher ainda na graduação, e por acreditar e sonhar comigo o meu sonho, que hoje, é realidade.</p> <p>(Nágilla Regina Saraiva Vieira, 2020)</p>
<p>Em especial também, a disciplina torna se relevante pela presença marcante da professora, doutora Geovana Ferreira de Melo, que tem brilhado com sua vasta experiência, tanto na pesquisa, como no ensino e na extensão. Seu notório saber e amor, demonstrado ao transmitir conhecimento, tem levado os pesquisadores aos mais importantes insights, contribuindo com suas pesquisas.</p> <p>(Cristina Dornelas, 2022).</p>	<p>“Eu somos” a Prof.^a Dra. Geovana Ferreira Melo, a Geovana, minha orientadora no doutorado e muito mais que isso, minha parceira nessa caminhada trilhada até aqui. A você, Geovana, minha eterna gratidão pela orientação competente, colaborativa e tão afetiva. Carinho e admiração pela pessoa/profissional que você é!</p> <p>(Priscilla de Andrade Silva Ximenes, 2020)</p>	<p>Agradeço à minha querida orientadora Geovana Ferreira Melo, por quem tenho profundo apreço e admiração. Minha gratidão pelo carinho, paciência, atenção afetuosa e pelos valiosos momentos de aprendizagem proporcionados.</p> <p>(Daniella Umbelino Gama, 2022)</p>

<p>A professora demonstrou clareza e leveza em utilizar a metodologia proposta que nos incentivou a dialogar, discutir e opinar aprendendo cada vez mais sobre sua disciplina e possibilitou um olhar mais crítico e sistematizado sobre a pesquisa e também uma visão mais aguçada sobre a educação. Gratidão por todo aprendizado ao longo dessa disciplina que tanto contribuiu para minha pesquisa e processo de escrita. Gratidão Geovana, você é uma mulher inspiradora, exemplo de força, coragem e determinação! Você é mulher que inspira! (Ítala Miranda Ribeiro, 2022)</p>	<p>À Geovana, por me receber com todo carinho, por me orientar tão cuidadosamente, pela confiança, compreensão, respeito e doce amizade. (Luciana Guimarães Pedro, 2019)</p>	<p>A Prof.a Geovana Ferreira Melo, Pela incansável orientação, amizade e incentivo constante na busca do conhecimento. (Vera Lúcia Lacerda, 2016)</p>
<p>A Professora Geovana Ferreira Melo, cumpriu com rigor a sua metodologia, nos permitindo dialogar, discutir e opinar sobre determinadas maneiras de pensar a construção do marco teórico-metodológico em nossas pesquisas, as suas contribuições especiais e objetivas, ficaram marcadas em mim, fico muito feliz em poder dizer, que como Profissional da Educação, ela se tornou uma inspiração, no quesito planejamento. (Lucian Domingues, 2022)</p>	<p>A Professora Geovana Melo pelo apoio na caminhada, orientação paciente do trabalho e todo o carinho e empatia a mim direcionados, minha eterna Gratidão. (Darlene Silva Dos Santos, 2019)</p>	<p>À minha querida orientadora, Prof. Geovana, que como um presente em minha vida, ensinou sobre delicadeza, desprendimento, carinho, generosidade e conhecimento. (Walêska Dayse Dias de Sousa, 2011)</p>
<p>Professora Geovana está de parabéns pela condução das aulas, de forma dialógica, com provocações que nos levava a reflexão e com o rigor necessário para apreendermos o conhecimento de forma satisfatória. (Káren Garcia, 2022)</p>	<p>À Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo, pela postura acadêmica firme, ética e enriquecedora dos meus conhecimentos científicos e pedagógicos, pelo estímulo confiante em minha capacidade e, sobretudo pela amizade construída ao longo desses quatro anos. (Wellington Reis Silva, 2021)</p>	<p>A minha querida orientadora e amiga Geovana, um anjo em minha vida, não somente por seu vasto conhecimento e contribuição com esse projeto, mas pela grandeza do seu coração. (Patrícia Peixoto dos Santos, 2013)</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros obtidos em teses, dissertações e avaliações discente. (2023).

Essas manifestações tão afetuosas, confirmam o êxito alcançado nas interações com estudantes, seja em situação de aula ou de orientações diversas, pautada nos princípios da educação emancipatória e da afetividade. Compreendo que a forma é também conteúdo, aliás, concebo conteúdo-forma como um par dialético, pois, o gesto de formar pessoas é tão importante quanto o conteúdo, especialmente, nos cursos de formação de professores. Reafirmo que, de fato, a educação emancipatória, um dos eixos fundantes de meu exercício profissional na docência universitária, somente pode ocorrer porque esteve ancorada em práticas pedagógicas dialógicas, solidárias, colaborativas, inerentes ao trabalho coletivo, com a finalidade de fortalecer a autonomia, assim como as identidades individuais e sociais dos estudantes.

Ao escolher os Ciclos de Vida Profissional Docente, conforme indica Isaia (2005), pude me localizar no desenrolar da profissão, a partir dos espaços-tempos, marcados por características singulares, em que se entrelaçam dimensões pessoais, profissionais e institucionais. No início da carreira, período que implica pertencer a um grupo docente, em que as descobertas são crescentes, em que a reafirmação da identidade profissional docente foi se construindo, pude vivenciar inúmeras experiências muito positivas, mas também desafiadoras. Nesta fase, ao me envolver em diversas atividades, fui, aos poucos, conquistando meu espaço profissional na Universidade e, assim, foi possível me desenvolver profissionalmente, ultrapassando as inseguranças próprias do início da carreira.

No segundo Ciclo, correspondente à fase intermediária, sinto que a motivação e o dinamismo foram marcantes e envolveram a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa, quanto acadêmico-científica, seja no âmbito do ensino, assim como da pesquisa e atividades de gestão administrativa. Marcado por intensos aprendizados, especialmente, na dimensão da gestão acadêmica e na consolidação de minha identidade de pesquisadora, tenho convicção do quanto pude aprender e compartilhar conhecimentos, contribuindo para a construção de uma Pedagogia Universitária que, alinhada à perspectiva crítico-emancipatória de formação, possa reconhecer a realidade das universidades como processo histórico. Uma realidade construída a partir de sínteses provisórias, resultantes de múltiplas determinações e, que por meio de forças coletivas de enfrentamento das contradições, pode identificar, na práxis pedagógica, o caminho para as transformações possíveis e desejáveis.

Admitir a necessidade de uma ciência pedagógica condutora dos processos formativos na universidade (docente e discente; inicial e contínua) implica assumir que o objeto dessa ciência é a práxis, em um processo contínuo que “[...] integra intencionalidade e prática docente, formação e emancipação do sujeito da práxis, permitindo vislumbrar a

construção de passarelas articuladoras das teorias educacionais com as práticas educativas” (FRANCO, 2008, p. 69).

Nesse Ciclo, correspondente aos anos finais, que continuam, especialmente, nos últimos dois anos, tenho sentido o peso do cansaço inerente à sobrecarga de trabalho e funções exercidas, pelas opções que fiz de articular todas as atividades da docência, com pesquisa, extensão e gestão, não somente da Faced, mas, também do Forumdir, que muito me exigiu ao longo desse biênio. Ao fazer um balanço, entendi que, no alto dos meus 55, quase 56 anos de vida, preciso ir “desacelerando” para cuidar um pouco mais de mim, de minha família e da minha vida pessoal. Confesso que, no início, quando decidi não me recandidatar ao cargo de diretora, fiquei um pouco insegura pela decisão tão importante, mas, ao mesmo tempo, em função do desgaste físico e emocional vivido nesses últimos tempos, senti que tomei a decisão certa e ficou tudo bem.

Essa inter-relação de acontecimentos, em que são amalgamados aspectos da vida pessoal com a dimensão profissional, muitas vezes, desafiadora, se situam no limiar das escolhas pessoais e expectativas familiares de um lado e, de outro, as perspectivas institucionais, o que implica escolhas, muitas vezes dilemáticas. E, assim, nesse intrincada trama tecida na dialética entre a dimensão pessoal e a profissional, muitas vezes me vi em um labirinto tendo que fazer escolhas, quase sempre difíceis, de recusar convites especiais, inclusive, de não me apresentar para responsabilidades institucionais ainda maiores do que as vivenciadas.

Ao olhar para trás, nessa oportunidade ímpar de uma escrita reveladora de mim mesma, despeço-me de dores e de frustrações, que foram ínfimas, em relação a todo crescimento pessoal e profissional propiciado pelas múltiplas vivências retratadas nesses três Ciclos de Vida Profissional.

Entendo que esse texto é inconcluso, porque meu percurso ainda não se encerra, embora eu tenha que finalizar o texto que, a princípio desafiou-me a coragem, mas, um tempo depois, ao “puxar o fio da meada”, consegui expressar a imensa satisfação em percorrer essas trilhas da docência, da pesquisa, da extensão, da gestão acadêmica. Sinto-me feliz e realizada, pois, alcei voos muito mais altos e longos do que poderia imaginar. É nítido para mim, que todo percurso foi construído a partir dos valores que meus pais me ensinaram: honestidade, honradez, solidariedade, respeito à pluralidade de ideias e, sobretudo ética.

E, assim, sigo na defesa da Universidade e da escola pública, gratuita e de financiamento estatal, pois, apesar de todas as contradições dessas instituições sociais, são espaços prioritários de desenvolvimento humano.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação do professor do ensino superior. Desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, R. Concerto para o corpo e alma. Campinas/SP: Papyrus, 1998.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 10. ed. México: Siglo XXI, 1987.
- BERGER, G. A investigação em Educação Modelos: socioepistemológicos e inserção institucional. In: **Educação, Sociedade e Culturas**; n. 28, 2009; p. 175-192.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Decreto no 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de maio de 2016.
- BRASIL. **Lei no 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015**, de 1o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015.
- BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha na pesquisa em Educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRITO, T.T.R. **O Ciclo Profissional de professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: trajetórias, carreira e trabalho. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2011. 370fls.

- CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. 4ª Ed. Ed Vozes. Petrópolis, 1988.
- CAVACO, M. H. **Ser Professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.
- CAVACO, M. H. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- CERQUEIRA, R. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v.18, n.36, p. 433-453, maio/ago. 2012.
- CUNHA, M.I. A Docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin. 2010. p. 19-34.
- DIAS SOBRINHO, J. A universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.
- DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. SP: Martins Fontes, 2005.
- FREITAS, H. O inexplicável (?) silêncio do CNE diante do desmonte da formação de professores. In: **Formação de Professores: Blog da Helena**. Acessível em <https://formacaoprofessor.com/2019/09/05/o-inexplicavel-silencio-do-cne-diante-do-desmonte-da-formacao-de-professores/>
- HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográficos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.19-34.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- FRANCO, M. A. S. A Pedagogia da pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Vol.31, fascículo 3. p. 483- 502. dez.2005. São Paulo 2005.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FURTADO, J. Docência e alteridade. 2012. Anais. Congresso de Educação Básica – Aprendizagem e Currículo. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/wpcontent/uploads/2016/03/coeb.pdf>.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOUAISS, A.; Villar, Mauro de Salles; Fraco, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FURTADO, J. **Docência e alteridade**. 2012. Anais. Congresso de Educação Básica – Aprendizagem e Currículo. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2016/03/coeb.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

IBIAPIANA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005, p. 35-44.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2000, p. 35- 60.

ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007a, p161-177.

ISAIA, S; BOLZAN D. P. V.; GIORDANI, E. D. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2007b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KUSCH, R. El estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana. In **Actas II Congreso Nacional de Filosofía**, tomo II simposios (pp. 575-579) Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1973.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

LUDKE, M. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 25-46.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador/BA: EDUFBA, 2016.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo -Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. n. 26.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2204–2222, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 9-18.

MELO, G. F. **Por trás dos muros escolares**: luzes e sombras na história da educação feminina (Colégio N. Sra. Das Dores – Uberaba – 1940-1966). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2002. 145 fls.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51 - 77, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>.

MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. Retenção e evasão: desafios para a gestão da educação superior. In: **Conferência FORGES - Fórum Da Gestão Do Ensino Superior Nos Países E Regiões De Língua Portuguesa**, Coimbra. Anais [...]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. p. 1-14.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Aprendendo a profissão docente no ensino superior**: um estudo de caso. São Carlos: PPGE – UFSCar, 1995.

MORIN. E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

MUSSANTI, Sandra I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **yicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PARO, V.H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã Editora , 1996.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).
- PIMENTA, S. G.. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.
- RIOS, T.A. Ética na Docência Universitária. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. 2008. p. 1-30.
- SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, p. 281-300, 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008
- SOUZA, L. A. "Heráclito: o filósofo do fogo"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/quimica/heraclito-filosofo-fogo.htm>. Acesso em 29 de março de 2023.
- STROOT, S. Organizational socialization: factors, impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.T.; ENNIS, C. (Orgs.) **Student learning in physical education**. Human Kinetics. p. 339-365, 1996.
- VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- VIEIRA, N. R. S. **Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las Emociones: Estudio Histórico-psicológico**. 1. ed. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2004.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Link para o curriculum Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8047532255499546>



Geovana Ferreira Melo



Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8047532255499546>

ID Lattes: **8047532255499546**

Última atualização do currículo em 23/03/2023

Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2007). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Católica de Santos (2017). Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, supervisionado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (2017-2018). Foi coordenadora do Curso de Pedagogia (2009-2012). Foi Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFU (2012-2016). Presidiu a Comissão Especial de Assessoramento para a Educação das Relações Étnico-Raciais na UFU (2014-2016). Foi diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Quadriênio 2018-2022). Atua nos cursos de Pedagogia, licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do GEPDEBS ? Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. É membro da RIDES ? Rede Interinstitucional de Docência na Educação Superior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Membro da Red de inducción a la docencia / Rede inserção no ensino da Universidade de Sevilla ? Espanha, coordenada por Carlos Marcelo García. Atua como pesquisadora de convergência do Centro de Estudos Internacional Interinstitucional e Interdisciplinar em Direito, Economia e Finanças Públicas (CEDEFUMG/RICDP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Red de Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el Estudio de la Deuda Pública (RCIDP). Presidiu o FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Biênio 2020-2022). Atua principalmente nos seguintes temas: Pedagogia Universitária, Docência na Educação Superior, Educação e Direitos Humanos, Pesquisa-ação, Didática, Estágio Supervisionado, Políticas de Formação de Professores. Membro do GT 04 - Didática da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. É membro da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino. Publicou vários capítulos de livros, artigos em periódicos, é autora do livro Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. **(Texto informado pelo autor)**


Identificação


Nome	Geovana Ferreira Melo
Nome em citações bibliográficas	MELO, G.F.; GEOVANA FERREIRA, MELO; MELO, GEOVANA FERREIRA; FERREIRA MELO, GEOVANA
Lattes iD	 http://lattes.cnpq.br/8047532255499546
Orcid iD	 https://orcid.org/0000-0001-8406-6223

Endereço

Endereço Profissional	Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Rua João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1G122 Santa Mônica 38400902 - Uberlândia, MG - Brasil Telefone: (034) 32394163 URL da Homepage: http://www.faced.ufu.br
------------------------------	---

Formação acadêmica/titulação

2003 - 2007	Doutorado em Educação (Conceito CAPES 5). Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Título: Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia  , Ano de obtenção: 2007. Orientador: Valter Soares Guimarães. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES,
--------------------	---

Brasil.	2000 - 2002
Palavras-chave: Formação de Professores; processos de formação; Saberes Docentes.	
Grande área: Ciências Humanas	
Mestrado em Educação (Conceito CAPES 5).	1998 - 1999
Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.	
Título: Por Trás dos Muros Escolares: luzes e sombras na educação feminina (Colégio Nossa Senhora das Dores - Uberaba 1940 1960)  , Ano de Obtenção: 2002.	
Orientador: Geraldo Inácio Filho.	
Aperfeiçoamento em Educação.	1993 - 1997
Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.	
Título: História e Memória Educaional: Construindo uma Primeira Interpretação do Processo de Instação e Consolidação da Educação Escolar na Região do Triangulo Mineiro e Alto Paranaíba. Ano de finalização: 1999.	
Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.	
Bolsista do(a): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, FAPEMIG, Brasil.	
Graduação em Pedagogia.	
Universidade de Uberaba, UNIUBE, Brasil.	

Pós-doutorado

2017 - 2018	Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Grande área: Ciências Humanas Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Docência Universitária.
2017 - 2017	Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Desenvolvimento Docente. Pós-Doutorado. Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil. Grande área: Ciências Humanas Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Docência Universitária. Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Desenvolvimento Docente.

Formação Complementar

Atuação Profissional

Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil.

Vínculo institucional	
2018 - Atual	Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Diretora da Faculdade de Educação, Carga horária: 20 Diretora da Faculdade de Educação da UFU
Outras informações	
Vínculo institucional	
2002 - Atual	Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Professor Associado, Carga horária: 40, Regime: Dedicção exclusiva. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas
Outras informações	
Vínculo institucional	
2013 - 2017	Vínculo: , Enquadramento Funcional: Professor Associado, Carga horária: 40, Regime: Dedicção exclusiva. Diretora de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação
Outras informações	
Vínculo institucional	
2012 - 2016	Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Diretora de Ensino PROGRAD, Carga horária: 20 Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da UFU
Outras informações	
Atividades	
09/2009 - Atual	Conselhos, Comissões e Consultoria, Faculdade de Educação. Cargo ou função Portaria 038/09/FACED - Comissão Permanente de Relacionamento FACED-Licenciaturas. Ensino, Docência no Ensino Superior, Nível: Especialização Disciplinas ministradas Planejamento e Avaliação no Ensino Superior Didática do Ensino Superior.
03/2009 - Atual	

Anexo B - Quadro síntese da Produção Acadêmica e atividades de orientação**QUADRO SÍNTESE DE PRODUÇÃO ACADÊMICA – 2002-2023**

PRODUÇÃO ACADÊMICA	QUANTITATIVO
Apresentações de trabalhos em Eventos Científicos	126
Resumos Publicados	79
Trabalhos completos publicados em Anais de Eventos Científicos	82
Artigos publicados em períodos	34
Capítulos de livros	30
Livros organizados	03
Livro autoral	01

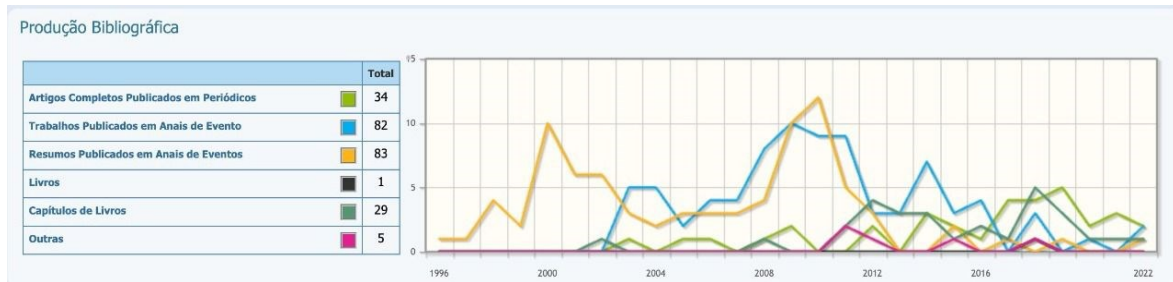
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Curriculum Lattes (2023).

QUADRO SÍNTESE DE ATIVIDADES DA PÓS-GRADUAÇÃO

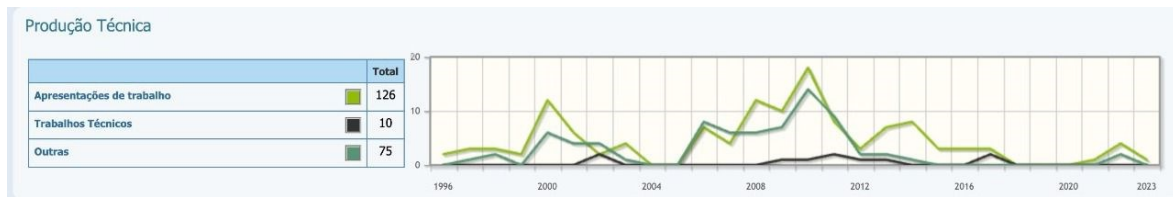
ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO CONCLUÍDAS	QUANTITATIVO
Dissertações de Mestrado	10
Teses de Doutorado	07
Supervisão de Pós-doutorado	01
Monografias	12
Trabalhos de Conclusão de Curso de Pós-graduação	12
Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação	14
Projetos de Iniciação Científica	08

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Curriculum Lattes (2023).

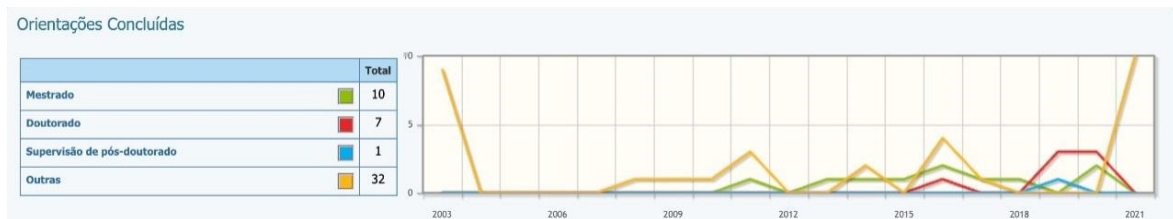
Anexo C - Produção Bibliográfica - Extraído do Curriculum Lattes



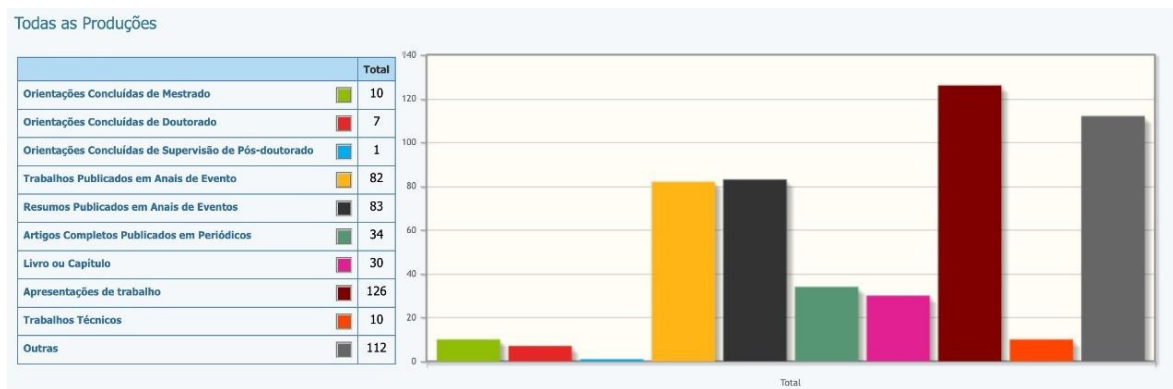
Anexo D - Produção Técnica - Extraído do Curriculum Lattes



Anexo E - Orientações Concluídas - Extraído do Curriculum Lattes



Anexo F - Todas as produções - Extraído do Curriculum Lattes



Anexo G – Aulas ministradas no período 2022 a 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA		Data 08/05/2023						
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)		Hora: 11:52						
Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023								
Lotação Oficial: Faculdade de Educação								
Docente: Geovana Ferreira Melo		Cargo: PROFESSOR 3 GRAU						
Regime Jurídico: Regime Jurídico Único		Dt. de desligamento: Dt. de demissão:						
Situação: Ativo		Dt. de admissão: 10/07/2002						
Matrícula SIAPE: 2345883		Dt. de aposentadoria:						
Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH Prática	CH Teórica	CH Total	CH Ministrada
Curso que ofertou: 0360LPSFN - Curso de Licenciatura em Pedagogia-Hab.Sup.Esc.do Ens.Fund. e Médio-Noturno								
2008 - Ano	PEF71	Estágio Supervisionado 1 - Supervisão Escolar no Ensino Fundamental e Médio	E3	13	0	60	60	210
2008 - Ano	PEF75	Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado 2 - Séries Iniciais do Ensino Fundamental	E3	15	0	60	60	210
				CH neste Curso:		0	120	420
Curso que ofertou: 0360LPSIN - Curso de Licenciatura em Pedagogia-Hab.Mag.Ser.Iniciais de 1ª a 4ª Série-Noturno								
2008 - Ano	PEF64	Estágio Supervisionado 2 - Orientação Educacional	E3	1	0	210	210	210
2008 - Ano	PEF72	Estágio Supervisionado 3 - Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio	E3	0	0	210	210	210
2008 - Ano	PEF73	Estágio Supervisionado 4 - Inspeção Escolar no Ensino Fundamental e Médio	E3	3	0	60	60	210
				CH neste Curso:		0	480	630
Curso que ofertou: 0461EPSIC - Curso de Especialização em Psicopedagogia								
2008 - Ano	EPS23	Metodologia do Ensino Superior e Técnicas de Estudo e Pesquisa	XIX	43	0	32	32	40
2008 - Ano	EPS31	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	XIX	43	0	30	30	30
2008 - Ano	EPS32	A Ação Psicopedagógica no Campo: Visitas em Instituições Escolares	XIX	43	0	12	12	12
2008 - Ano	EPS33	O Estudo de Caso Psicopedagógico - Seminário Temático - Apresentação do TCC	XIX	43	0	18	18	18
Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.								
								Página: 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turno		CH Total	CH Ministrada	
			Nro Alunos	CH			
2009 - Ano	EPS23	Metodologia do Ensino Superior e Técnicas de Estudo e Pesquisa	XX	58	0	32	40
2009 - Ano	EPS32	Ação Psicopedagógica no Campo: Visitas em Instituições Escolares	XX	58	0	12	12
			CH neste Curso:		0	136	152

Sonia Maria dos Santos
Geovana Ferreira Melo
Geovana Ferreira Melo
Geovana Ferreira Melo
Guilherme Saramago de Oliveira
Lázara Cristina da Silva
Geovana Ferreira Melo

Curso que ofertou: 0472EPEMP - Curso de Especialização em Pedagogia Empresarial e Organizacional

2009 - Ano PXI10 Metodologia do Ensino Superior

2012 - Ano PXI10 Metodologia do Ensino Superior

Geovana Ferreira Melo
Geovana Ferreira Melo

XI 60 0 32 32 32
XII 46 0 32 32 32
CH neste Curso: 0 64 64 64

Curso que ofertou: 0481EEDES - Curso de Especialização em Educação Especial

2011 - Ano EDE006 Didática da Educação Básica e Superior: Desafios

Geovana Ferreira Melo

V 46 0 32 32 32
CH neste Curso: 0 32 32 32

Curso que ofertou: 1.34.10.48 - Curso de Especialização em Psicopedagogia

2019 - 2º Semestre EPS55 Estágio Supervisionado

Guilherme Saramago de Oliveira
Lázara Cristina da Silva
Geovana Ferreira Melo
Ariete Aparecida Bertoldo

A 61 100 0 100 100

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Matrícula Sispae: 2345883

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de admissão: 10/07/2002

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva
Dt. de desligamento:

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH	
					Prática	Teórica	Total	Ministrada
2019 - 2º Semestre	EPS57	O Estudo de Caso Psicopedagógico - Apresentação do TCC - Seminário Temático	A	61	0	16	16	
					CH neste Curso:	100	16	116

Curso que ofertou: 120893LEAD01 - Graduação em Pedagogia a distância: Licenciatura - Araxá

2011 - 2º Semestre GPG035 Estágio Supervisionado I

2012 - 1º Semestre GPG035 Estágio Supervisionado I

Geovana Ferreira Melo
Geovana Ferreira Melo

1	23	45	15	60	72			
1	1	45	15	60	60			
CH neste Curso:					90	30	120	132

Curso que ofertou: 120893LEAD02 - Graduação em Pedagogia a distância: Licenciatura - Carneirinho

2011 - 2º Semestre GPG035 Estágio Supervisionado I

2012 - 1º Semestre GPG035 Estágio Supervisionado I

Geovana Ferreira Melo
Geovana Ferreira Melo

1	29	45	15	60	72			
1	0	45	15	60	60			
CH neste Curso:					90	30	120	132

Curso que ofertou: 120893LEAD03 - Graduação em Pedagogia a distância: Licenciatura - Patos de Minas

2011 - 2º Semestre GPG035 Estágio Supervisionado I

Geovana Ferreira Melo

1	65	45	15	60	72			
CH neste Curso:					45	15	60	72

Curso que ofertou: 120893LEAD04 - Graduação em Pedagogia a distância: Licenciatura - Uberaba

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Matrícula Sispae: 2345883

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de admissão: 10/07/2002

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH Prática	CH Teórica	CH Total	CH Ministrada
---------	------------	-----------------	-------	------------	------------	------------	----------	---------------

2011 - 2º Semestre	GPG035	Estágio Supervisionado I	1	53	45	15	60	72
			CH neste Curso:		45	15	60	72

Curso que ofertou: 120893LEAD05 - Graduação em Pedagogia a distância: Licenciatura - Uberlândia

2011 - 2º Semestre	GPG035	Estágio Supervisionado I	1	60	45	15	60	72
			CH neste Curso:		45	15	60	72

Curso que ofertou: 1428LI - Graduação em Matemática: Licenciatura - Integral

2007 - 2º Semestre	GFP032	Didática Geral	D	16	15	60	75	75
2008 - 1º Semestre	GFP032	Didática Geral	D	11	15	60	75	75
2008 - 2º Semestre	GFP032	Didática Geral	D	9	15	60	75	75
2009 - 1º Semestre	GFP032	Didática Geral	D	18	15	60	75	75
2009 - 2º Semestre	GFP032	Didática Geral	D	7	15	60	75	75
2020 - 2º Semestre	FACED31501	Didática Geral	MAT	4	0	60	60	72
2020 - 2º Semestre	FACED8002	Complementação de Estudos de Didática Geral	COMP	2	0	15	15	18
			CH neste Curso:		75	375	450	465

Curso que ofertou: 1429LN - Graduação em Química: Licenciatura - Noturno

2020 - 1º Semestre	GFP031	Didática Geral	N	11	0	60	60	72
			CH neste Curso:		0	60	60	72

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Matrícula Sipe: 2345883

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU
Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva
Dt. de desligamento:

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH Total	CH Ministrada	
					Prática	Teórica			
Curso que ofertou: 1435LM - Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Matutino									
2008 - Ano	GPE042	Monografia 1	D	2	30	30	60	60	Geovana Ferreira Melo
2009 - Ano	GPE015	Estágio Supervisionado 1: Docência na Educação Infantil - Gestão Escolar	E1	14	90	60	150	150	Geovana Ferreira Melo
2009 - Ano	GPE043	Monografia 2	C	1	30	30	60	60	Geovana Ferreira Melo
2010 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	E1	16	300	120	420	504	Geovana Ferreira Melo
2010 - Ano	GPE042	Monografia 1	M	1	30	30	60	72	Geovana Ferreira Melo
2011 - Ano	GPE042	Monografia 1	F-6	2	30	30	60	72	Geovana Ferreira Melo
2011 - Ano	GPE043	Monografia 2	H	0	30	30	60	72	Geovana Ferreira Melo
2011 - Ano	GPE043	Monografia 2	H1	1	30	30	60	72	Geovana Ferreira Melo
2012 - Ano	GPE042	Monografia 1	3	3	30	30	60	60	Geovana Ferreira Melo
2012 - Ano	GPE043	Monografia 2	3	2	30	30	60	60	Geovana Ferreira Melo
2013 - Ano	GPE043	Monografia 2	3	1	30	30	60	72	Geovana Ferreira Melo
2014 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	E2	21	300	120	420	504	Geovana Ferreira Melo
2015 - Ano	GPE001	Projeto Integrado de Prática Educativa 1	E	43	0	120	144	144	Andrea Maturano Longarezi
2016 - Ano	FACED39504	Trabalho de Conclusão de Curso I	E7	3	0	60	60	72	Geovana Ferreira Melo
2016 - Ano	FACED39505	Trabalho de Conclusão de Curso II	E3	1	0	60	60	72	Geovana Ferreira Melo
2018 - Ano	GPE001	Projeto Integrado de Prática Educativa 1	E	41	0	120	144	144	Geovana Ferreira Melo
2019 - Ano	FACED39504	Trabalho de Conclusão de Curso I	E6	1	0	60	60	72	Geovana Ferreira Melo
2019 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	E	20	300	120	420	504	Geovana Ferreira Melo
2020 - Ano	FACED39505	Trabalho de Conclusão de Curso II	D2	1	0	60	60	60	Geovana Ferreira Melo
2020 - 2º Semestre	FACED39504	Trabalho de Conclusão de Curso I	E6	1	0	60	60	72	Geovana Ferreira Melo
2021 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino	D	7	300	120	420	504	Geovana Ferreira Melo

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Matrícula SIApe: 2345883

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de admissão: 10/07/2002

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH Total	CH Ministrada
					Prática	Teórica		
2022 - Ano	GPE021	Fundamental - Gestão Escolar Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	D	12	300	120	420	Geovana Ferreira Melo Geovana Ferreira Melo
CH neste Curso:					1860	1470	3330	3342
Curso que ofertou: 1435LN - Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Noturno								
2009 - Ano	GPE015	Estágio Supervisionado 1: Docência na Educação Infantil - Gestão Escolar	R3	15	90	60	150	Geovana Ferreira Melo
2011 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	R2	17	300	120	420	Geovana Ferreira Melo
2012 - Ano	GPE001	Projeto Integrado de Prática Educativa 1	R	51	0	120	120	Geovana Ferreira Melo
2012 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	R	13	300	120	420	Geovana Ferreira Melo
2013 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	R3	16	300	120	420	Geovana Ferreira Melo
2016 - Ano	GPE021	Estágio Supervisionado 2: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Escolar	R2	14	300	120	420	Geovana Ferreira Melo
CH neste Curso:					1290	660	1950	2202

Curso que ofertou: 1454LN - Graduação em Física: Licenciatura - Noturno

2007 - 2º Semestre

HLP16 Didática Geral

F

35

0

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

60

Curso que ofertou: 32006012003D2 - Curso de Doutorado Acadêmico em Educação

2015 - 1º Semestre

PGED005. Orientação I

DZ9

1

0

30

30

30

30

30

30

30

30

30

30

30

30

30

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU
Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva
Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH Prática	CH Teórica	CH Total	CH Ministrada	
								CH	Total
2015 - 2º Semestre	PGED009.	Orientação II	DZ9	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	DR	2	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	DTQ	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	DZ9	0	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 1º Semestre	PGED010.	Orientação III	DZ9	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 1º Semestre	PGED014.	Atividade Programada I	DZ9	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2016 - 2º Semestre	PGED009.	Orientação II	DR	2	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 2º Semestre	PGED009.	Orientação II	DTQ	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 2º Semestre	PGED011.	Orientação IV	DZ9	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2016 - 2º Semestre	PGED015.	Atividade Programada II	DZ9	2	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	DS	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED010.	Orientação III	DR	2	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED010.	Orientação III	DTQ	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED012.	Orientação V	DZ9	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED014.	Atividade Programada I	DR	2	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED014.	Atividade Programada I	DTQ	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED016.	Atividade Programada III	DZ9	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED079.	Exame de Qualificação	DZ9	1	0	150	150		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED009.	Orientação II	DS	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED011.	Orientação IV	DR	2	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED011.	Orientação IV	DTQ	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED013.	Orientação VI	DZ9	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED015.	Atividade Programada II	DR	2	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED015.	Atividade Programada II	DTQ	0	0	45	45		Geovana Ferreira Melo

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH Prática	CH Teórica	CH Total	CH Ministrada	
								CH	Total
2017 - 2° Semestre	PGED017.	Atividade Programada IV	DZ9	2	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2017 - 2° Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	DZ9	1	0	15	15	15	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED005.	Orientação I	DR	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED010.	Orientação III	DS	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED012.	Orientação V	DR	2	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED012.	Orientação V	DTQ	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED014.	Atividade Programada I	DS	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED016.	Atividade Programada III	DR	2	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED016.	Atividade Programada III	DTQ	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED079.	Exame de Qualificação	DR	2	0	150	150	150	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED079.	Exame de Qualificação	DTQ	1	0	150	150	180	Geovana Ferreira Melo
2018 - 1° Semestre	PGED081	Estágio de Docência na Graduação II	DZ9	1	0	15	15	18	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED009.	Orientação II	DR	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED011.	Orientação IV	DS	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED013.	Orientação VI	DR	0	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED013.	Orientação VI	DTQ	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED015.	Atividade Programada II	DS	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED017.	Atividade Programada IV	DR	2	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED017.	Atividade Programada IV	DTQ	0	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2018 - 2° Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	DR	1	0	15	15	15	Geovana Ferreira Melo
2019 - 1° Semestre	PGED010.	Orientação III	DR	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2019 - 1° Semestre	PGED012.	Orientação V	DS	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2019 - 1° Semestre	PGED014.	Atividade Programada I	DR	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2019 - 1° Semestre	PGED016.	Atividade Programada III	DS	2	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
 Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH Ministrada
					Prática	Teórica	
2019 - 1º Semestre	PGED078	Tese de Doutorado	DR	2	0	150	150
2019 - 1º Semestre	PGED078	Tese de Doutorado	DTQ	1	0	150	150
2019 - 1º Semestre	PGED078	Tese de Doutorado	DZ9-15	1	0	150	150
2019 - 1º Semestre	PGED079	Exame de Qualificação	DS	1	0	150	150
2019 - 1º Semestre	PGED081	Estágio de Docência na Graduação II	DR	1	0	15	15
2019 - 2º Semestre	PGED009	Orientação II	DZ1	0	0	30	30
2019 - 2º Semestre	PGED011	Orientação IV	DR	0	0	30	30
2019 - 2º Semestre	PGED013	Orientação VI	DS	0	0	30	30
2019 - 2º Semestre	PGED015	Atividade Programada II	DR	0	0	45	45
2019 - 2º Semestre	PGED017	Atividade Programada IV	DS	0	0	45	45
2021 - 1º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	DZ1	1	0	15	15
2021 - 2º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	DZ1	0	0	15	15
2021 - 2º Semestre	PGED081	Estágio de Docência na Graduação II	DZ1	1	0	15	15
2022 - 1º Semestre	PGED004	Pesquisa em Educação	C	0	0	60	60
2022 - 1º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	DZ1	0	0	15	15
2022 - 1º Semestre	PGED081	Estágio de Docência na Graduação II	DZ1	0	0	15	15
CH neste Curso:					0	2955	2955
							1908

Curso que ofertou: 32006012003M1 - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

2009 - 1º Semestre	MS107	Pesquisa em Educação	C	8	0	60	60	Arlete Aparecida Bertoldo
2010 - 1º Semestre	MS102	Orientação I	R	1	0	30	30	Geovana Ferreira Melo
2010 - 1º Semestre	MS107	Pesquisa em Educação	C	15	0	60	60	Arlete Aparecida Bertoldo

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH Prática	CH Teórica	CH Total	CH Ministrada	
2010 - 1º Semestre	MS127	Atividades Programadas	R	1	0	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2010 - 2º Semestre	MS103	Orientação II	R	0	0	30	30	36	Geovana Ferreira Melo
2011 - 1º Semestre	MS102	Orientação I	Y	1	0	30	30	36	Geovana Ferreira Melo
2011 - 1º Semestre	MS104	Orientação III	R	1	0	30	30	36	Geovana Ferreira Melo
2011 - 1º Semestre	MS107	Pesquisa em Educação	C	24	0	60	60	72	Marisa Lomonaco de Paula Naves
2011 - 1º Semestre	MS127	Atividades Programadas	Y	1	0	60	60	72	Geovana Ferreira Melo
2011 - 2º Semestre	MS103	Orientação II	Y	1	0	30	30	36	Geovana Ferreira Melo
2011 - 2º Semestre	MS105	Orientação IV	R	1	0	30	30	36	Geovana Ferreira Melo
2012 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	MW	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2012 - 1º Semestre	PGED007.	Orientação III	Y	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2012 - 1º Semestre	PGED008.	Atividades Programadas	MW	1	0	60	60	60	Geovana Ferreira Melo
2012 - 2º Semestre	PGED006.	Orientação II	MW	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2012 - 2º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	Y	1	0	15	15	15	Geovana Ferreira Melo
2013 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	MU	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2013 - 1º Semestre	PGED007.	Orientação III	MW	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2013 - 1º Semestre	PGED008.	Atividades Programadas	MU	1	0	60	60	60	Geovana Ferreira Melo
2013 - 2º Semestre	PGED006.	Orientação II	MU	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2013 - 2º Semestre	PGED048.	Exame de Qualificação	MW	0	0	60	60	60	Geovana Ferreira Melo
2013 - 2º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	MW	1	0	15	15	15	Geovana Ferreira Melo
2014 - 1º Semestre	PGED005.	Orientação I	MY	1	0	30	30	30	Geovana Ferreira Melo
2014 - 1º Semestre	PGED007.	Orientação III	MU	1	0	45	45	45	Geovana Ferreira Melo
2014 - 1º Semestre	PGED008.	Atividades Programadas	MY	1	0	60	60	60	Geovana Ferreira Melo

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH Prática	CH Teórica	CH Total	CH Ministrada	
								CH	Total
2014 - 1º Semestre	PGED036	Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III	U	18	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2014 - 2º Semestre	PGED006	Orientação II	MY	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2014 - 2º Semestre	PGED048	Exame de Qualificação	MU	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2015 - 1º Semestre	PGED005	Orientação I	MZ5	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2015 - 1º Semestre	PGED007	Orientação III	MY	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2015 - 1º Semestre	PGED008	Atividades Programadas	MZ5	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2015 - 2º Semestre	PGED006	Orientação II	MZ5	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2015 - 2º Semestre	PGED048	Exame de Qualificação	MY	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2015 - 2º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	MJ	1	0	15	15		Geovana Ferreira Melo
2016 - 1º Semestre	PGED007	Orientação III	MZ5	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2016 - 2º Semestre	PGED048	Exame de Qualificação	MZ5	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2017 - 1º Semestre	PGED005	Orientação I	MW	2	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED008	Atividades Programadas	MW	2	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2017 - 2º Semestre	PGED006	Orientação II	MW	2	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2018 - 1º Semestre	PGED005	Orientação I	MX	1	0	30	30		Geovana Ferreira Melo
2018 - 1º Semestre	PGED007	Orientação III	MW	2	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2018 - 1º Semestre	PGED048	Exame de Qualificação	MW	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2018 - 2º Semestre	PGED006	Orientação II	MX	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo
2018 - 2º Semestre	PGED008	Atividades Programadas	MX	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2018 - 2º Semestre	PGED036	Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III	U	11	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2018 - 2º Semestre	PGED048	Exame de Qualificação	MW	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2018 - 2º Semestre	PGED077	Dissertação de Mestrado	DR	1	0	60	60		Geovana Ferreira Melo
2018 - 2º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	MW	0	0	15	15		Geovana Ferreira Melo
2019 - 1º Semestre	PGED007	Orientação III	MX	1	0	45	45		Geovana Ferreira Melo

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH Ministrada	
					Prática	Total		
2019 - 1º Semestre	PGED077	Dissertação de Mestrado	MW	1	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2019 - 2º Semestre	PGED048	Exame de Qualificação	MX	0	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2019 - 2º Semestre	PGED077	Dissertação de Mestrado	MW	0	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2019 - 2º Semestre	PGED080	Estágio de Docência na Graduação I	MX	1	0	15	15	Geovana Ferreira Melo
2020 - 1º Semestre	PGED036	Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III	U	0	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2020 - 1º Per. Esp.	PGED036	Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III	U	27	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2021 - 2º Semestre	PGED039	Seminários de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas III	U	14	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2022 - 2º Semestre	PGED002	Fundamentos de Pesquisa em Educação	B	17	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
2023 - 1º Semestre	PGED002	Fundamentos de Pesquisa em Educação	B	15	0	60	60	Geovana Ferreira Melo
				CH neste Curso:	0	2700	2700	2229

Curso que ofertou: 32844LN - Graduação em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa: Licenciatura - Noturno

2021 - 2º Semestre FACED39004 Política e Gestão da Educação

Geovana Ferreira Melo
Antonio Bosco de Lima

PN 19 0 60 60 72

CH neste Curso: 0 60 60 72

Curso que ofertou: 36462 - Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social

2016 - Ano FACED49625 Orientação de TCC

Geovana Ferreira Melo

TCC03 3 0 40 40 40

CH neste Curso: 0 40 40 40

Curso que ofertou: 36489 - Curso de Especialização Educação Especial e Inclusão Educacional

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Matrícula SIApe: 2345883

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de aposentadoria:

Dt. de admissão: 10/07/2002

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva

Dt. de desligamento:

Dt. de demissão:

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH	
					Prática	Teórica	Total	Ministrada
2016 - Ano	FACED49606	Didática da educação básica e superior: desafios da educação especial e inclusiva	E	104	0	32	32	
				CH neste Curso:		0	32	

Curso que ofertou: 36495 - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica

2015 - Ano	FACED49506	Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico	E	259	0	30	30
				CH neste Curso:		0	30

Curso que ofertou: 4007EDESCP - Curso de Especialização em Docência na Educação Superior

2008 - Ano	EDS03	Didática e Prática do Ensino Superior	VIII	48	0	24	24
2008 - Ano	EDS08	Gestão, Planejamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior	VIII	48	0	32	32
2008 - Ano	EDS11	Metodologia do Trabalho Científico	VIII	48	0	24	24
2008 - Ano	EDS16	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	VIII	48	0	40	40

Maria Vieira Silva
Robson Luiz de França
Carlos Alberto Lucena
Geovana Ferreira Melo
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Paulo Celso Costa Gonçalves
Iara Maria Mora Longhini
Maria Irene Miranda Bernardes
Aldeci Cacique Calixto

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
11.02.03.80.01 Aulas Ministradas (por docente)

Data: 08/05/2023
Hora: 11:52

Aulas ministradas nos anos de 2002 a 2023

Lotação Oficial: Faculdade de Educação

Docente: Geovana Ferreira Melo

Regime jurídico: Regime Jurídico Único

Situação: Ativo

Dt. de admissão: 10/07/2002

Cargo: PROFESSOR 3 GRAU

Dt. de demissão:

Jornada de trabalho: Dedicção Exclusiva
Dt. de desligamento:

Matrícula SIApe: 2345883

Período	Disciplina	Nome Disciplina	Turma	Nro Alunos	CH		CH Ministrada
					Prática	Teórica	
2009 - Ano	DES08	Gestão, Planejamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior	VII	45	0	32	32
				CH neste Curso:	0	152	152

Curso que ofertou:							
2014 - 2º Semestre	55734	- Curso de Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado					
	FACED11140	Didática da Educação Superior: Desafios da Educação Especial e Inclusiva	A	53	0	25	30
2015 - 1º Semestre	IPUFU10013	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e Defesa Pública do TCC	A	53	0	10	12
				CH neste Curso:	0	35	42

Geovana Ferreira Melo
Claudia Dechichi
Anamaria Silva Neves
Geovana Ferreira Melo
Vanessa Therezinha Bueno Campos
Juliene Madureira Ferreira
Lavine Rocha Cardoso Ferreira

CH Total deste Docente: 3640 9582 13222 12540

Observação: Nas turmas ministradas por mais de um docente estão sendo listados todos eles. O relatório não contém a informação da carga horária atribuída a cada docente separadamente.

Anexo H – Avaliação do Relatório Final de Pós-doutorado na FE-USP

[FEUSP] Comissão de Pesquisa

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/pesquisa/inscricoes/1408.asp?..>

COMISSÃO DE PESQUISA



número de cadastro: 342

Avaliações do projeto

Nome:

Geovana Ferreira Melo

RG: 3824311 | CPF: 40127206191

Nascimento:

Título: A socialização profissional de docentes principiantes na Educação Superior

Título (ingles):

Condições de fomento:
Bolsa CAPES-PNPDEndereço eletrônico:
geovana.melo@gmail.com

Telefone: (34)25123651 | Celular: (34)999994004

Instituição de origem:
Universidade Federal de UberlândiaSupervisor(es):
Selma Garrido Pimenta - EDM

-

Avaliação(ões) do projeto:

Parecerista: SAMIRA ZAIDAN (07/03/2017) - samira@fae.ufmg.br

aprovado

O projeto de pós-doutorado "A socialização profissional de docentes principiantes na Educação Superior" é relevante para o campo da educação especialmente para os estudos sobre a formação de professores no âmbito do ensino superior. O exercício da docência no ensino superior carece de preparação pedagógica, como bem assinalado no projeto, justifica e situa claramente a problemática da pesquisa. Os objetivos estão definidos de forma clara e o referencial teórico é consistente, atual e mostra-se adequado para a investigação proposta. O projeto traz contribuição teórica e metodológica sobretudo no que diz respeito ao processo de socialização profissional dos professores principiantes do ensino superior, o que pode se constituir como referencial para outras instituições preocupadas com o exercício da docência no nível superior. Os procedimentos metodológicos estão de acordo com os objetivos propostos e apenas é preciso considerar a adequação entre o plano de atividades e os prazos. Assim, considero o projeto relevante e bem elaborado e assinalo a sua aprovação.

Parecerista: SAMIRA ZAIDAN (31/01/2017) - samira@fae.ufmg.br

aprovado

Parecer De modo geral, o projeto de Geovana Ferreira Melo está apresentado adequadamente e bem escrito, favorecendo fluente leitura. O problema de pesquisa está claramente colocado: analisar os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional dos professores principiante na educação superior. Trata-se de um tema ousado, pois remete ao árduo estudo de "nós mesmos". Parabênzico a iniciativa. Justifica-se a temática pela histórica dificuldade das universidades em compreender o seu papel de formação do docente do ensino superior e de considerar quesitos do âmbito pedagógico nas contratações que realiza. Como os novatos se constituem como professores universitários? Especificamente nos cursos de licenciatura tem sido bastante danosa a contratação de professores sem critérios de âmbito pedagógico, de modo que se reproduzem práticas transmissivistas e, muitas vezes, autoritárias. Como ficam os futuros profissionais com essas vivências na formação? Os objetivos estão bem colocados, destacando-se: - Analisar os principais fatores envolvidos no processo de socialização profissional do professor principiante, tais como: "choque de realidade", isolamento, trabalho coletivo, apoio de colegas, recursos; - Sistematizar informações referentes ao perfil dos professores principiantes (idade, sexo, formação, titulação, experiência profissional); - Apontar aspectos da formação e inserção na profissão que se destacam na construção da identidade profissional do professor; - Propiciar a melhoria da formação continuada do professor na organização institucional. Pretende ainda constituir debates e atividades de formação continuada na Universidade, visando os professores iniciantes. Observa-se que o projeto possui objetivos de identificação de questões relativos ao desenvolvimento dos professores universitários em início de carreira, analisando e elaborando conhecimento sobre esses processos e, ainda, propõe um conjunto

de ações, já interferindo positivamente na própria socialização/formação dos professores universitários novatos. As referências estão sintéticas mas adequadamente apresentadas, onde se destaca o entendimento de "socialização profissional"; o termo "socialização" vem a ampliar o conceito de "desenvolvimento profissional", bem situado pela autora; compreende como central as relações entre formação docente, saberes e prática pedagógica. Os procedimentos metodológicos estão adequados à pesquisa, conforme seus objetivos, valendo-se de instrumentos de ampla coleta de dados e também de verticalização, onde o problema central pode ser melhor compreendido e também discutido com/pelos próprios sujeitos da pesquisa. A viabilidade, considerando os prazos, deixa uma dúvida se será possível realizar todo o proposto no tempo de um ano, pois o grupo focal poderá exigir mais tempo do que o previsto e a transcrição e análise dos dados poderá ser prejudicada. Sugiro que a questão seja pensada com cautela. Ao final, considero o projeto bem elaborado e sua temática de relevância para o ensino superior, pois podemos considerar serem os novos professores possibilidades de inovação ou de conservação. Opino no sentido da aprovação do projeto. Coloco-me à disposição para esclarecimentos. Cordialmente, Samira Zaidan Faculdade de Educação da UFMG

Avaliação(ões) do relatório final:

Parecerista: SAMIRA Z Aidan (SAMIRA Z Aidan) - samira@fae.ufmg.br

aprovado

PARECER RELATORIO PÓS-DOCTORADO (FEUSP) de GEOVANA FERREIRA MELO (UFU) Após o contato com o currículo lattes e o projeto de pesquisa, fiz leitura do Relatório a Professora GEOVANA FERREIRA MELO, observando redação muito bem organizada de pesquisa relevante. Breve histórico Problema da pesquisa A pesquisa inicia-se com as perguntas: Quais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir com processos formativos de professores principiantes na educação superior? Quais os principais fatores envolvidos no processo de socialização e profissionalização dos professores principiantes? Define como objetivo analisar os principais fatores envolvidos no processo de socialização e profissionalização do professor principiante, tais como: "choque de realidade", isolamento, trabalho coletivo, desafios enfrentados, recursos, dentre outros aspectos. O ingresso de grande número de novos professores nas IES coloca a pergunta sobre que significados isto pode ter para o futuro, especialmente suas contribuições para a formação e a pesquisa. A autora busca compreender os processos de socialização e profissionalização que vivem esses sujeitos nesse novo espaço de atuação, o que se mostra como análise relevante diante do contexto vivido. Referencias Também observa-se estar bem justificado e subsidiado o problema da pesquisa, apresentando os pressupostos teórico-metodológicos contando com suporte de Dubar (2005), Marcelo Garcia (1999, 2009), Pimenta e Anastasiou (2012), entre outros. É apresentada uma revisão de literatura envolvendo entendimentos e conceitos relativos a desenvolvimento profissional, docência universitária e socialização profissional docente. Situa-se em particular os entendimentos de identidade docente e profissionalização. Há um levantamento dos trabalhos já existentes, destacando-se aqueles que dizem respeito diretamente ao tema, que são apresentados e analisados pela autora. Procedimentos Os procedimentos da pesquisa também estão bem apresentados, tendo feito contato por meio virtual com todos os novos professores ingressantes da Universidade pesquisada, obtendo disposição e participação de 15% do total, apresentando-se assim o seu perfil (idade, gênero, formação, titulação, experiência profissional). Uma análise dos dados: Os dados fornecidos pelos docentes pesquisados indicam que a faixa etária está entre 30 e 39 anos, há equilíbrio entre o gênero declarado, sendo 52% de mulheres e 48% de homens. Quanto a formação e titulação, os docentes majoritariamente possuem titulação de doutorado, sendo apenas 10% com titulação de mestrado, o que indica fortemente a formação para o campo da pesquisa. No que se refere à experiência profissional anterior ao ingresso na docência universitária na instituição pública, embora vários docentes tenham declarado que já possuíam experiência, verificamos em seus registros que, em grande parte, se referiram às vivências em projetos de monitoria e estágio de docência. Além disso, conforme justificamos anteriormente, todos os professores pesquisados, apesar de alguns terem indicado experiência docente com mais de cinco anos em instituições privadas, foram considerados professores em processo de socialização profissional, dadas as condições, circunstâncias e especificidades do trabalho docente nas universidades públicas em detrimento das instituições privadas mercantis. (p. 115) Amplia entendimentos através de questionário, de onde conclui que os professores principiantes têm consciência da responsabilidade e do compromisso atinente ao exercício da docência. Os aspectos relacionados à dimensão afetiva da relação com a profissão também são destacados pelos professores, dado ser a docência uma ação intencional, que ocorre entre humanos. Os compromissos da docência estão diretamente vinculados à concepção de educação assumida como projeto permanente de desenvolvimento humano, que possibilita a inserção dos seres humanos na sociedade, historicamente construída e em construção (...). (p. 100) Observou-se ainda a vivência de incertezas e inseguranças, a ausência e necessidade de formação pedagógica, a prática de ensino realizada na base de tentativa e erro, as condições de trabalho nem sempre adequadas (salas de aula numerosas; laboratórios mal equipados; burocracias quanto ao preenchimento de relatórios; pareceres; formulários diversos; participação em reuniões que têm como foco questões administrativas e não dirigidas à dimensão pedagógica) e outras dificuldades apontadas, como a relação professor-aluno e a falta de autonomia diante das exigências da profissão. Em suas análises e conclusões, a autora destaca a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, de programas de integração, indicando a importância de programas institucionais que tenham como princípio a superação de modelos formativos conservadores e distanciados dos problemas concretos enfrentados pelos professores. (p. 118) Conclui: Ao confrontarmos esses aspectos fica explícita a rede complexa de dilemas que se entrecruzam no processo de socialização profissional, de constituição identitária, de construção de saberes e na dimensão da profissionalização docente. Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem a docência, identificamos a existência de um princípio identitário entre os professores, que se traduz na convicção de que é peculiar à docência a necessidade constante de revisão das práticas pedagógicas e das intencionalidades que marcam o trabalho pedagógico, indicando, assim, compromissos sociais com a profissão docente. Nesse sentido, configura-se como desafio, especialmente, nos primeiros anos de exercício profissional da docência no ensino superior, a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem as necessidades formativas em contextos, assim como os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional. A pesquisa contribuiu, ainda, para evidenciar a relevância e imprescindibilidade de espaços de interlocução pedagógica nas Universidades, que viabilizem a troca de experiências, questionamentos e auxílio mútuo entre os docentes. Nesse sentido, aponta para a importância de políticas institucionais que viabilizem o fortalecimento da Pedagogia Universitária de cunho emancipatório e da Universidade como uma comunidade de aprendizagem, o que certamente se refletirá na qualidade do processo formativo de professores e estudantes, que fortalecidos

[FEUSP] Comissão de Pesquisa

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/pesquisa/inscricoes/1408.asp?..>

em sua autonomia poderão produzir transformações. (p. 118) Parecer final Excelente relatório, bem escrito, problema claramente colocado, teoricamente subsidiado, procedimentos metodológicos bem apresentados e análises coerentes, mostrando um quadro de complexidade quanto à socialização e profissionalização de docentes principiantes na educação superior, mas o estudo também aponta novas demandas e possibilidades. Sou, s.m.j., pela sua aprovação. Samira Zaidan Faculdade de Educação UFMG Belo Horizonte, 5 de outubro de 2018.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Av. da Universidade, 308, 05508-040, São Paulo/SP, Brasil, www.fe.usp.br, tel. 55 11 3091 2270

© 2018 - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (direitos autorais)

Anexo I – Portaria Direção Faced

02/08/2022 14:36

SEI/UFU - 0635887 - Portaria



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Reitoria
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3P - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34) 3239-4893 - www.ufu.br - reitoria@ufu.br

Boletim de Serviço Eletrônico em 10/08/2018



PORTARIA SEI REITO Nº 767, DE 10 DE AGOSTO DE 2018

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, no uso de suas atribuições legais; e

CONSIDERANDO a solicitação de dispensa da função de Diretora *Pro Tempore* da Faculdade de Educação (CD-4), desta Universidade, a partir de 14 de agosto de 2018; e

CONSIDERANDO a ocorrência de eleição;

RESOLVE:

Art. 1º Designar **Geovana Ferreira Melo**, SIAPE 2345883, para exercer a função de Diretora da Faculdade de Educação (CD-4), desta Universidade, em substituição a Sônia Maria dos Santos.

Art. 2º O mandato da Diretora ora designado terá duração de 04 (quatro) anos, com início a partir de 14 de agosto de 2018 e término previsto para 13 de agosto de 2022.

Art. 3º A designação para a função será a partir de 14 de agosto de 2018, quando esta Portaria entra em vigor.

Valder Steffen Junior



Documento assinado eletronicamente por **Valder Steffen Junior, Reitor(a)**, em 10/08/2018, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0635887** e o código CRC **F4A5677D**.

Referência: Processo nº 23117.033414/2018-41

SEI nº 0635887