

TORNAR-SE PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A): APRENDIZAGENS, CONCEPÇÕES, DESAFIOS E ENGAJAMENTOS

*Elzanir dos Santos**

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que objetivou analisar processos identitários de professores(as) que atuam em uma universidade pública do estado da Paraíba, a partir de memoriais elaborados para progressão na carreira. A abordagem metodológica foi a pesquisa (auto)biográfica. As reflexões tematizam aprendizagens, concepções e desafios atinentes ao processo de se construir enquanto docente universitário(a). As análises denotam engajamentos políticos como fator importante no aprender a profissão; concepções de docência associadas à transformação individual; desafios relativos às condições de trabalho; engajamentos que evocam o sentimento de pertença à docência; bem como a dimensão autoformativa da escrita dos memoriais, consubstanciada em um balanço das trajetórias e dos modos de aprender e estar na profissão, anunciando devires e ensejando processos de autocompreensão/autoformação e de (re)descoberta de si.

Palavras-chave: Processos identitários; docência universitária; memoriais acadêmicos; autoformação.

ABSTRACT

BECOMING A UNIVERSITY TEACHER: LEARNINGS, CONCEPTIONS, CHALLENGES AND ENGAGEMENTS

This article is the result of research that aimed to analyze the identity processes of teachers who work at a public university in the state of Paraíba, based on memorials prepared for career progression. The methodological approach was the (auto) biographical research. The reflections focus on learning, conceptions and challenges related to the process of becoming a university professor. The analyzes denote political commitments as an important factor in learning the profession; teaching concepts associated with individual transformation; challenges related to working conditions; engagements that evoke the feeling of

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCG). Docente do Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB. E-mail: elzanir.santos3@academico.ufpb.br

belonging to teaching; as well as the self-formative dimension of the writing of the memorials, embodied in a balance of trajectories and ways of learning and being in the profession, announcing becomings and giving rise to processes of self-understanding/self-formation and (re)discovery of oneself.

Keywords: Identity processes; university teaching; academic memorials; self-training.

RESUMEN

CONVERTIRSE EN DOCENTE UNIVERSITARIO: APRENDIZAJES, CONCEPCIONES, DESAFÍOS Y COMPROMISOS

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar los procesos de identidad de los profesores que actúan en una universidad pública en el estado de Paraíba, a partir de memoriales elaborados para la progresión de la carrera. El enfoque metodológico fue la investigación (auto) biográfica. Las reflexiones se centran en aprendizajes, concepciones y desafíos relacionados con el proceso de convertirse en profesor universitario. Los análisis denotan compromisos políticos como un factor importante en el aprendizaje de la profesión; enseñanza de conceptos asociados a la transformación individual; desafíos relacionados con las condiciones de trabajo; compromisos que evocan el sentimiento de pertenencia a la docencia; así como la dimensión autoformativa de la escritura de los memoriales, plasmada en un equilibrio de trayectorias y modos de aprender y estar en la profesión, anunciando devenires y dando lugar a procesos de autocomprensión/autoformación y (re) descubrimiento de uno mismo.

Palabras clave: Procesos de identidad; enseñando universitaria; memoriales académicos; Auto-entrenamiento.

Introdução

As análises apresentadas neste artigo resultam de uma pesquisa de pós-doutoramento e tematizam aspectos da construção identitária de professore(a)s de uma universidade pública do estado da Paraíba. A pergunta orientadora da investigação foi delineada da seguinte forma: Como as construções identitárias de docentes do Magistério Superior são consubstanciadas nos memoriais acadêmicos elaborados para progressão na carreira?

Parte-se do pressuposto de que o ato de escrever o memorial acadêmico, para aceder ao nível de Professor Titular, constitui uma das poucas oportunidades em que o(a) professor(a) universitário(a) pode falar de si, refletindo e objetivando, na escrita – para além de questões técnicas ligadas ao seu fazer –, temas que fazem emergir dimensões da sua

subjetividade. Portanto, o memorial constitui uma rica fonte de produção de dados acerca da construção da profissão e do fazer docente, em contexto universitário.

Assim, as narrativas memorialísticas trazem à luz, de um lado, descrição de feitos ligados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão, dentre outras atividades próprias desse campo de atuação. De outro, evidenciam reflexões docentes acerca de aprendizagens – resultantes das múltiplas experiências que compõem as suas trajetórias profissionais –, preferências, engajamentos, (in)satisfações e desafios enfrentados no fazer cotidiano do exercício profissional. Todos esses elementos compõem uma teia de significados atribuídos à profissão e denotam modos de ser, estar e sentir a docência, isto é, modos de construir processos identitários. Estes podem

ser definidos como uma construção no tempo, dinâmica, não linear, multifacetada e polifônica, a qual é constituída no diálogo entre o eu e os outros, o eu e o mundo (Santos; Braga, 2015). A identidade profissional inscreve-se como uma de suas faces e pode ser definida como um

[...] processo de socialização secundária que se constrói a partir da apropriação de saberes profissionais, os quais se constituem a partir de conceitos que, por sua vez, têm como base um vocabulário, modelos, proposições, saber fazer, prescrições e significados que transmitem uma concepção de mundo e que têm como referência um campo especializado (Dubar, 1997, p. 112).

Reiterar o caráter complexo da identidade traduz-se na sua possibilidade de articular dimensões aparentemente contraditórias e constitutivas dos sujeitos. Ela é, portanto, constituída de dinâmicas que articulam estabilidade e provisoriedade, individualidade e coletividade, subjetividade e objetividade, as quais, em conjunto, constroem os indivíduos e conformam as instituições.

Nessa linha, a abordagem metodológica amparou-se no campo da Pesquisa (Auto) Biográfica, a partir de autoras como Passeggi (2008, 2008b, 2010); Josso (2004, 2006) e Delory-Momberguer (2006, 2012, 2016). O campo da pesquisa (auto)biográfica tem como centralidade as explicações sobre a realidade social, na perspectiva dos sujeitos que a experimentam. Desta forma, as subjetividades, as experiências, os sentidos atribuídos aos acontecimentos, tempos, espaços, pessoas, escolhas e motivações que balizam as existências são enfocadas tomando as narrativas de si como principal meio de acesso a tais explicações e interpretações sobre o mundo.

Nesta ótica, Passeggi (2008), Passeggi, Souza e Vincentini (2011) e Rêgo (2014) e Silva (2016) defendem que o processo de autorreflexão, ensejado pela escrita do memorial, favorece aquele que narra um processo formativo, em face de uma tomada de consciência de suas escolhas, de seus conhecimentos, das opções teórico-metodológicas de suas ações.

O enfoque, aqui, foram estudos e procedimentos que têm como objeto os memoriais acadêmicos, isto é, aqueles elaborados para ingresso e/ou progressão na carreira. Definiu-se como recorte temporal as defesas e apresentações de Memorial ocorridas entre os anos 2010 e 2020, por parte de docentes que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública no estado da Paraíba, o que possibilitou acessar um *corpus* documental de dezesseis memoriais.

A análise e sistematização dos dados tomou como referência as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002) e de Souza (2014). Desse modo, o enfoque recaiu sobre justificativas, sentidos e argumentações elaboradas para compor as narrativas de si. Tais aspectos, denominados “não cronológicos”, dizem respeito a valores, explicações e razões subjacentes aos acontecimentos, aos critérios implícitos nas escolhas feitas durante a escrita narrativa.

O texto está estruturado da seguinte forma: após a introdução, tem-se uma discussão acerca de conceitos, potencialidades e desafios da escrita de memoriais como escrita, simultaneamente, descritiva e autorreflexiva. As análises de aspectos dos processos identitários, apreendidos nos memoriais, são trazidas em seguida, ressaltando concepções, aprendizagens, engajamentos e desafios experimentados pelo(a)s docentes, em suas trajetórias. Nas considerações finais, pontuam-se os achados da pesquisa e se sublinha a riqueza das trajetórias analisadas, bem como a necessidade de alterações nas condições de trabalho docente, tendo em vista ensejar uma formação verdadeiramente humana para professores, professoras e estudantes.

O que contam e como contam os memoriais acadêmicos?

Apesar de não haver uma orientação geral acerca do que deve configurar a narrativa dos memoriais acadêmicos, sua escrita pauta-se

na interpretação e seleção de experiências significativas da trajetória formativa e de atuação profissional, abrangendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, atividades de gestão, publicações e tudo que constitui o *métier* da docência universitária. Além disso, articula presente, passado e futuro, antecipando intencionalidades de ações que validem a continuidade da carreira acadêmica. Portanto, o memorial

[...] é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir (Passeggi, 2010 p. 22).

Outro aspecto definidor do memorial é o fato de que ele configura uma escrita que, longe de uma pretensa neutralidade/objetividade, é marcada por intencionalidades daquele que escreve e daquele que avalia, e na qual se sobressai uma narrativa que favoreça ao(a) autor(a) mostrar-se digno(a) das expectativas da instituição. Portanto, o escrever é forjado numa dinâmica dual, complementar, compondo-se de descrição dos feitos e, simultaneamente, pela reflexividade e subjetividade. Esta dupla entrada, característica dos memoriais acadêmicos, resulta, muitas vezes, em dificuldades para aqueles que optam por esta forma de (auto) avaliação.

O fato de não haver uma orientação geral e consensual acerca da estrutura e do conteúdo desta narrativa gera outra dificuldade. Assim, verifica-se certa diversidade de formatos na apresentação do texto, configurando-a, segundo Passeggi (2010, p. 26), como “um gênero flutuante que ora é interpretado como currículo comentado ou um *curriculum vitae* narrativizado, ora como uma tese”, a qual tem como objeto a própria vida, delimitada pela formação desenvolvida nas diversas instituições e pela trajetória profissional.

Entretanto, as formas que assumem o memorial e a escrita de si denotam concepções e representações de si e do mundo. As formas de

apresentar a própria vida, e as escolhas que se fazem das formas de narrar, expressam, nessa ótica, intencionalidades do narrador. Desse modo, tais formas podem se apresentar com viés mais reflexivo/subjetivo ou enumerativo/descritivo em que o narrador estabelece uma negociação entre suas filiações teóricas, geracionais e/ou da sua área de formação/atuação, com as orientações normativas da instituição à qual ele se vincula. Assim, segundo Silva (2016, p. 52),

Tais escolhas, entre produzir um memorial como currículo ou um memorial como memória, refletem, em grande parte, as ‘regras do jogo’ de cada campo acadêmico, o *ethos* de cada geração e o contexto de inserção do autor no ritual do concurso, mas ambas as possibilidades são representações de si e do mundo e também estratégias de autorrepresentação e autofiguração.

Desta forma, tais filiações orientam a escrita e traduzem o repertório de saberes, paradigmas e formas discursivas às quais o autor do memorial sente-se pertencente.

O memorial, mesmo sendo atravessado, nos dias atuais, por uma lógica quantitativista e produtivista, tem como uma de suas propriedades o fato de não dizer exatamente quem somos, o que somos e o que fazemos, porque o exercício de lembrar, de rememorar, longe de ser uma cópia fiel da realidade lembrada, é, antes de tudo, resquício, ressignificação do passado a partir de valores, concepções e saberes que nos constituem no presente. A memória, de forma deliberada ou não, opera a partir das diversas transformações e deslocamentos pelos quais passamos – combinações, às vezes, imprevisíveis e arbitrárias. Segundo Candau (2012 *apud* Rêgo, 2014, p. 785), no exercício de rememorar,

reordenamos o discurso e o mosaico de fragmentos de emoções, lembranças e fatos que aparecem justapostos ou esmaecidos no ar do presente. Esse é sempre um jogo arriscado e provisório. Uma tentativa de deter o tempo, ou de captar o retrato – como o abrir e o fechar de uma objetiva – de alguma coisa vívida, sem contornos muito definidos e em permanente construção.

Desta forma, quem opta por fazer uma narrativa mais autorreflexiva – entremeando trajetória da vida pessoal e profissional, buscando e elucidando sentidos do que é, como é – supera a perspectiva descritiva, com pretensão objetiva e cartesiana, e permite a si mesmo e ao leitor do memorial uma percepção do seu percurso numa visão mais global, porque integra palavras, imagens, gestos e formas de vida (Silva, 2016, p. 50). Este modo de escrita mais subjetiva permite, ainda, a quem se escreve e ao leitor, uma meta-análise do percurso e da própria narrativa, na medida em que evidencia um esforço e engajamento do(a) autor(a) no

[...] desenvolvimento de sensibilidades, habilidades e competências para uma melhor compreensão de si e do *outro*, de modo que a compreensão de quem se é passa pela percepção de como se tornou o que é e quais seriam as outras possibilidades de vir-a-ser, da mesma maneira que referencia o narrador em relação ao *outro* em seu passado lembrado, presente vivido e futuro projetado (Silva, 2016, p. 53, grifos do autor).

Esta reflexividade, vale ressaltar, deveria ser uma exigência fundamental para professore(a)s em geral e, mais ainda, para quem atua nos Cursos de Licenciatura e que, portanto, tem no cerne do seu trabalho a formação. Esta, que jamais poderia ser pensada, exclusivamente, como quantificação, produto, resultado, enumeração de títulos e feitos, ou quantificação; como um *curriculum vitae* que cristaliza, empobrece, esconde, camufla a riqueza que é a vida.

Entretanto, importa sublinhar que, independentemente da forma que estrutura o memorial – mais enumerativa ou mais reflexiva – e de se constituir uma versão parcial da vida e da obra de professore(a)s, ele tem como potência o fato de sugerir recorrentemente “uma espécie de estética do inacabado e insinua a importante lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência, do movimento – muitas vezes imperceptível – das coisas, pessoas, valores e lugares” (Rego, 2014, p. 786). Aí reside uma das possibilidades do memorial, seja para quem vai se autoavaliar, seja para o examinador/leitor, seja para quem

vai tomá-lo como objeto de investigação.

A seguir, há as análises de aspectos das construções identitárias de dezesseis docentes que defenderam seus memoriais para progressão ao nível de Professor Titular entre os anos de 2010 e 2020 na universidade mencionada.

Aprendizagens, concepções, engajamentos e desafios que compõem as trajetórias docentes

Ao falar de si, em um esforço legítimo de se apresentar como digno de reconhecimento, o(a)s professore(a)s narram não apenas seus feitos, mas explicitam a construção de si como docentes e pesquisadore(a)s, evidenciando aprendizagens e concepções acerca das diferentes tarefas que devem desempenhar, ao mesmo tempo em que indicam suas preferências, engajamentos, desafios e percepções acerca das condições de trabalho ensejadas pela instituição à qual estão vinculado(a)s.

Modos de pensar-fazer a docência

Serão discutidas, neste tópico, aquelas concepções que se sobressaíram nas narrativas, isto é, modos de pensar o papel da instituição universitária, o cerne do ofício de ensinar e de pesquisar. Crenças, valores e concepções subsidiam práticas e estas têm implicações sobre aquelas. Desta forma, a compreensão acerca do papel da Universidade e a tripla dimensionalidade de suas ações – ensino, pesquisa e extensão – é desvelada nas narrativas. Foi possível verificar nos escritos memorialísticos que, ao mesmo tempo em que o(a)s docentes descrevem seus feitos, sentem a necessidade de justificar suas prioridades de ações, tendo como ancoragem os significados que atribuem à instituição e aos seus fazeres, conforme narrativa a seguir:

Especialmente considero relevantes as atividades de extensão, as quais possibilitam que a universidade cumpra sua responsabilidade e compromisso social com a comunidade e com

aquelas populações que estão excluídas do acesso à educação e principalmente à universidade (Mem. 02, p. 06).

O relato destaca, portanto, o compromisso e responsabilidade social com a comunidade em geral e, particularmente, com a população excluída. Ressalta, portanto, alguns dos valores que fundamentam esta instituição, isto é, a pluralidade, a universalidade, a solidariedade, a ética e a formação humana e profissional. A reivindicação de tais valores se torna cada vez mais necessária para que seja possível, a partir do ensino, da difusão do conhecimento e da relação entre universidade e comunidade, uma sociedade menos injusta e excludente. Santos (2011, p. 56) defende que a universidade tem se deparado com inúmeros desafios na atualidade e que para os enfrentar precisa assumir uma reforma, a qual deve por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela sua democratização radical, “pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista, ao longo do tempo” (Santos, 2011, p. 56).

Outro aspecto delineado nas narrativas diz respeito a concepções de ensino e de docência, esta última como atividade associada à responsabilidade de construção de uma sociedade democrática, à “arquitetura” de processos de mediações sociais, ao compromisso com o estudo e à partilha de conhecimentos. Os relatos a seguir são ilustrativos:

[...] os professores são fundamentais para o processo de formação dos indivíduos e, no sentido mais ampliado, para a construção de uma nação/sociedade e, a depender de alguns mais especiais, mais justa, equânime e democrática (Mem. 16, p. 25).

Neste momento [cursando Especialização em Pesquisa Educacional], amplio meu olhar e aprofundo minhas reflexões sobre a docência e passo a compreender o papel do professor como arquiteto importante nos processos de mediação social [...] (Mem. 11, p. 29).

Somos de fato professores quando modelamos essa postura de compromisso com o estudo,

o gosto em buscar informações e explicações, aprender e compartilhar (Mem. 09, p. 01/02).

Portanto, as narrativas asseveram concepções de docência e de ensino em consonância com o debate contemporâneo, o qual reivindica uma docência baseada na aprendizagem – e não no ensino – assumindo que o estudante, assim como o professor e o conteúdo a conhecer, são centrais no processo de conhecer. Além, disso, evidencia-se um entendimento de que este processo é atravessado por vários fatores interdependentes e não conformados exclusivamente ao esforço do aluno, ou de um professor que domine o conteúdo. Reforça-se, igualmente, o ensino como prática social, que intervém nas vidas do(a)s formando(a)s e que essa intervenção deve estar direcionada para o desenvolvimento de valores de justiça social e de democracia. Neste sentido, conforme Rios (2009, p. 112), a Universidade tem a finalidade de

[...] formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária. É necessário, então, refletir sobre o papel da educação na formação de uma nova concepção de vida e de sociedade, voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos, e na universidade como centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres novos, na busca de uma visão de totalidade, de universalidade.

Outros registros importantes dizem respeito às concepções sobre as atividades de pesquisa. As descrições/relatos possibilitaram captar registros acerca do entendimento sobre o ato de pesquisar enquanto descoberta e publicação de seus resultados, ou como processo que deve se distanciar de paradigmas que percebem como conhecimento, como produto a ser repetido e consumido. Os trechos a seguir são ilustrativos.

O universo da pesquisa me fascinava [desde a graduação]: aprender a descobrir coisas e escrever, tornar públicas as descobertas (Mem. 12, p. 14)

Comecei a considerar que tinha grande interesse pela investigação e pela pesquisa, desde que não estivesse preso a algum campo do saber e

do conhecimento apresentado com ênfase nos resultados das buscas do conhecimento de outros, como algo a assimilar e a consumir (Mem. 13, p. 19)

Os enunciados acima falam de um gosto, de uma identificação com a pesquisa, mas demarcam igualmente um pensar sobre o que é pesquisar. Embora esta atividade seja uma dimensão importante das três tarefas fundamentais da Universidade, ela é mais valorizada culturalmente, em termos de carreira e prestígio, em detrimento do ensino e da extensão (Cunha; Boéssio; Beatriz, 2010). Há uma exigência formal de que os/as professores/as devam realizar estas três funções de modo convergente; entretanto, a política da carreira docente é formatada para valorizar mais a pesquisa e sua divulgação. Portanto, é um caminho natural a busca, por parte de professores/as, pelo investimento naquilo que pode ser revertido em ganhos objetivos ao seu percurso, uma vez que, muitas vezes, eles/elas não podem, sequer, fazer opções sobre quais atividades priorizar.

Modos de ser: engajamento político-institucional

Importa destacar que parte dos professores deu relevo significativo para suas filiações político-institucionais, indicando modos de engajamento crítico, que se ampliam para além dos fazeres próprios ao ensino universitário e constituem aprendizagens significativas ao se tornar professor(a). Desse modo, trazem registros de experiências que compõem sua identidade de docente-pesquisador e que ajudaram na construção de um saber ser-fazer-pensar ancorado na criticidade e na luta por melhorias sociais, em geral, e da categoria em particular. Parte dos(as) professores(as) relata suas participações em movimentos, associações e partidos políticos, na defesa de interesses coletivos e democráticos.

Tratava-se de uma participação intensa que envolvia minha atuação em Assembleias, em atos públicos, em ocupações de espaços públicos,

entre outras atividades, com o intuito de pressionar o aparato governamental ao atendimento de demandas da categoria (Mem. 15, p. 15)

Por volta do ano de 1983, entrei para a diretoria da AGB – Seção Fortaleza, criada em 1978. Uma responsabilidade enorme. Professor de escolas particulares, estudante e ativo no movimento estudantil (Centro Acadêmico e Diretório Acadêmico) e agora numa entidade profissional. Aliás vivi a grande disputa política da época entre os geógrafos (Mem. 01, p. 08).

Há narrativas que expressam o reconhecimento da imbricação entre a formação docente e a formação política:

[...] realizamos algumas palestras [sobre a Constituição de 1988] em comunidades extremamente pobres de Olinda com o objetivo de informar, tirar dúvidas, discutir acerca da sua importância para o processo de democratização política do Brasil. Era uma nova forma (*experiência*) de exercer a atividade de professor, ou melhor, de *me fazer professor* (Mem. 16, p. 61)

[...] nesse processo de narrativa e interpretação, procurei demonstrar ao longo de toda a elaboração, o quanto minha vida política se fez e se faz indissociável da formação docente, a partir de gerações, espaços e tempos (Mem. 14, p. 72).

Evidencia-se, portanto, de um lado, que na atividade docente não cabe neutralidade, sendo amalgamada pela dimensão política, pois as ações, as práticas que as constituem são atravessadas por valores e por tomada de decisões, as quais resultam em consequências, muitas vezes, definidoras da vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender.

De outro lado, que os(as) professores(as), ao assumirem a condição de intelectuais, comprometidos com o objetivo fundante da Universidade – isto é, produzir e difundir conhecimentos; possibilitar uma formação ao mesmo tempo profissional e cidadã – tornam-se responsáveis pela disseminação e publicização de conhecimentos, pela formação crítica, questionadora da realidade, bem como comprometem-se a explicitar seus posicionamentos e os defender nas mais diversas instâncias.

Assim, segundo Ribeiro (2006, p. 142), “o papel do intelectual consiste em articular valores e conhecimentos, ideias e ideais”, defendendo-os publicamente e não os circunscrevendo ao ambiente acadêmico.

Modos de ver: contexto do trabalho docente e seus desafios

O modo como percebem as condições materiais e humanas do seu ofício foi igualmente narrado pelos(as) docentes. O local de trabalho e as condições oferecidas, em termos de infraestrutura, de solidariedade, de apoio é um fator que tem fortes incidências sobre o desenvolvimento profissional docente, por seus efeitos positivos ou negativos, conforme argumenta Feixas (2004, p. 33):

El lugar de trabajo puede proporcionarles los recursos apropiados para desarrollarse positivamente, o puede influir contrariamente en su comportamiento y realización de tareas, de manera que lleguen a estancarse e incluso a retroceder. El entorno y el apoyo institucional se consideran factores clave para un verdadero desarrollo profesional.

Nessa ótica, os memoriais revelam muito do que os(as) autores(as) pensam-sentem em relação ao seu trabalho. Eles(as) sublinham suas visões acerca do contexto do seu ofício e suas (in)satisfações, com ênfase sobre as condições de infraestrutura, paradigmas e condutas que orientam as práticas.

Inicialmente, importa destacar algumas queixas docentes sobre as condições de infraestrutura que a Universidade oferece ao seu corpo profissional. Assim, são denunciadas ausência de financiamento e precárias condições materiais de trabalho, que afetam o desenvolvimento da pesquisa, da extensão e do ensino, desde a concepção até sua execução. Os trechos a seguir são emblemáticos:

Não consigo, nesse momento atual, apontar muitas mudanças no que se refere ao que aqui encontrei no início da década de 90. A ausência de laboratórios, rede internet em salas de aula, ambientes pouco conectados, a quase ausência de infraestrutura de pesquisa nos atuais 06

curios do Centro de Educação, me faz admitir que meus pés ainda estão amarrados a muitos determinantes institucionais que aqui encontrei quando cheguei. [...] (Mem. 12, p. 36).

[...] não tem uma política de financiamento e de apoio aos projetos de pesquisa e extensão, especialmente na disponibilidade de transporte para pesquisas, que no meu caso, foram desenvolvidas fora de João Pessoa, em vários municípios da região metropolitana e no meio rural, fazendo com que tenhamos que arcar com as despesas de transporte para deslocamento para garantir o desenvolvimento das atividades (Mem. 02, p. 14).

Tais condições trazem dificuldades concretas para o fazer docente, gerando frustrações e desânimo, afetando a autoestima profissional, em um âmbito individual, e o desenvolvimento da própria instituição.

Outro nível de insatisfação docente se refere às perspectivas teórico-práticas que orientam as ações no contexto de trabalho. Neste sentido, uma das narrativas aponta: “A interdisciplinaridade não tem encontrado terreno fértil. Agora, refletindo sobre a formação docente em pleno século XXI, não consigo destacar grande evolução no meu espaço institucional” (Mem. 11, p. 35).

Esta análise reforça a constatação do quanto a universidade, em geral, precisa avançar no debate sobre suas concepções e práticas de formação no ensino e na pesquisa. Caso contrário, continuará perpetuando a especialização, o individualismo e a fragmentação. Segundo Zabalza (2004, p. 121),

Como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização do que é próprio, resolvendo à sua maneira, o compromisso formativo que lhe foi atribuído.

Outras percepções sobre as condições de trabalho aparecem nas narrativas dos(as) docentes sob a forma de insatisfações ligadas ao hiato entre tempo disponível e exigência de produção acadêmica. A sensação de estar sempre em dívida em relação às demandas

profissionais é um forte sintoma da lógica da produtividade, envidada pelas políticas educacionais e materializada nas agências de financiamento à pesquisa no Brasil. Os depoimentos a seguir são elucidativos:

É preciso compreender que o pesquisador não é um fazedor de artigos publicados em periódicos nem um autor de livros. Artigos, capítulos e livros são produtos de pesquisa. E a lógica ‘capesiana’ tem formado vários recém doutores – sim, porque a lógica das agências financiadoras também formam, enquadram, formatam e reduzem – que são fazedores de textos sem pesquisas (Mem. 12, p. 43-44).

Com o aumento do número de orientações e a intensificação e diversificação do trabalho docente, já não tenho mais tempo de fazer isso [orientação individual, sistemática e ampla] (Mem. 09, p. 09).

Nessa ótica, aos(às) professores(as) cabe a difícil decisão de se adequar às exigências produtivistas ou resistir e não sucumbir, sob o risco de comprometer sua carreira ou mesmo perder o emprego – quando se trata de atuação no setor privado. Impõe-se desta forma uma pressão para que

[...] os intelectuais acadêmicos se reconfiguram em intelectuais institucionais, voltados ao cumprimento de suas tarefas e atribuições, priorizando, em relação ao seu raro tempo, aquelas pelas quais são julgados, legitimados e reconhecidos (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 244).

O excesso de tarefas implica em inúmeros prejuízos individuais e para a instituição – uma vez que pode redundar em adoecimento ou mal-estar diante da pressão da lógica produtivista –, conforme os relatos seguintes:

Ocupei enormemente meu tempo com dissertações, teses, relatórios e perdi a conta de quantas vezes não comi ou dormi direito pelas demandas que eu mesma colocava como prioridade. Percebi que eu trabalhava demais, não me alimentava bem, não dormia direito. Não praticava exercício físico. Estive envolvida em conflitos sérios no trabalho e que causaram grande sofrimento mental (Mem. 12, p. 28).

Observo que pude construir um tempo em que

me sinto produtiva, mas esse tempo que deveria trazer tranquilidade, continua trazendo sobressaltos pois as exigências para continuar compondo uma vida acadêmica reconhecida apoiam-se em cada vez menos tempo para dedicar à vida fora da academia e mais pressa para manter-se na vida acadêmica (Mem. 03, p. 32).

O produtivismo vigente na contemporaneidade, particularmente na pós-graduação, está em sintonia com a lógica empresarial que adentrou as Instituições de Ensino Superior desde o final do século passado – não só no Brasil – e o qual tem como base os princípios da quantificação, do produto, da eficácia, racionalidade, avaliação e controle externos, dentre outros. Dessa forma, o prejuízo para as dimensões da autonomia, da criação e reflexão, tão caras ao fazer docente na universidade, ficam prejudicados (Bianchetti; Zuin, 2012; Bianchetti; Valle, 2014). A ampliação das tarefas, resultante da diminuição na contratação de professores e técnicos, dentre outros fatores, é outra marca da docência universitária na atualidade.

Nesta ótica, com a importação do paradigma gerencial, próprio do campo da economia, para a educação, instaurou-se, segundo Mancebo (2007, p. 77), um “novo” cotidiano universitário, o qual

[...] refere-se à relação que é estabelecida com o tempo, relação na qual pode-se verificar não só uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Tal dinâmica não é nova e nem exclusiva ao trabalho docente, todavia tem-se intensificado nos últimos anos (Mancebo, 2007, p. 77).

As consequências desse *modus operandi* são, por um lado, a geração de maior produtividade e elevação da importância da universidade no cenário econômico e mesmo social. De outro, podem influenciar de forma negativa na relação que os professores passam a desenvolver com seu trabalho. Nessa perspectiva, Dejours (2004, p. 34), ao discutir sobre a relação entre trabalho e subjetivação, afirma que “os resultados desses princípios da organização do trabalho são, de um lado, o crescimento extraordinário

da produtividade e da riqueza, mas, de outro, a erosão do lugar acordado à subjetividade e à vida no trabalho”.

No caso do trabalho docente no ensino superior brasileiro, Pita (2010, p. 18) afirma que

[...] a pressão para o desenvolvimento de pesquisas e para a publicação científica em revistas de prestígio é apontada como forte fator de estresse e *burnout* entre professores universitários brasileiros. Além disso, o grau de autonomia também interfere no nível de exaustão emocional.

Nessa ótica, o produtivismo resultante de um paradigma quantitativista, balizado por avaliações externas, as quais intencionam qualificar o desempenho das universidades, inscreve-se atualmente como um importante constituinte dos modos de ser e estar docente no ensino superior, uma vez que o contexto e suas políticas de avaliação exercem forte incidência sobre o desenvolvimento da carreira universitária. Vosgerau, Orlando e Meyer (2017, p. 240) asseveram que, embora tais avaliações tenham suas implicações positivas, “os mecanismos de avaliação adotados, com um controle cada vez mais rígido em relação ao processo de fazer científico e de trabalho do pesquisador”, podem acarretar prejuízos a uma produção de qualidade, porque sacrificam a dimensão criativa e autônoma, tão necessária à atividade de investigação.

Neste contexto aumenta a competitividade entre os/as docentes – em face da disputa por publicações de financiamentos de pesquisas –, a qual intensifica o individualismo e a solidão docente. Segundo Dejours (2004, p. 34), o resultado das práticas gerenciais, pautadas na avaliação quantitativa e individual, que incentivam a competitividade,

[...] o isolamento de cada indivíduo, a solidão e a desagregação do viver junto ou, melhor ainda, a desolação no sentido que Hannah Arendt dá a este termo (1951), isto é, o desabamento do solo, e que constitui a razão pela qual os homens reconhecem entre si aquilo que eles têm em comum, aquilo que compartilham e que se encontra no próprio alicerce da confiança dos homens uns nos outros.

Neste sentido, uma das queixas que emergiram nos memoriais, relacionados ao contexto do trabalho, foi a cultura do individualismo. Os relatos a seguir são emblemáticos:

O grupo de pesquisa representa o desafio de trabalhar colaborativamente, de concentrar e acumular investigações e produção científica, de escrever e publicar em co-autoria, tarefas difíceis na nossa cultura individualista e competitiva (Mem. 09, p. 09).

A prática da pesquisa para mim sempre se fez colaborativa, minha experiência me mostrava isso e eu considerava muito estranho o individualismo que imperava no trabalho do professor universitário (Mem. 12, p. 16).

Importa destacar que, para instituir estratégias de superação desta cultura do individualismo, um dos aspectos centrais ao desenvolvimento profissional, segundo estudos contemporâneos sobre a temática, é o processo colaborativo. Segundo Feixas (2004, p. 41):

Desde la perspectiva de la calidad de las organizaciones, la colaboración se entiende como una vía privilegiada por conseguir la excelencia docente. Reconocer el valor de trabajar por o desde la colaboración implica reconocer, implícitamente o explícitamente, la importancia del factor humano en las organizaciones.

Portanto, o trabalho coletivo é uma aposta necessária e urgente, para que a docência universitária possa avançar na consecução de seu objetivo fundante: a formação humana de estudantes e docentes.

Modos de viver a profissão: o compromisso

Apesar das precárias condições de trabalho e insatisfações aludidas anteriormente, o(a)s professore(a)s narram modos de engajamento e compromisso com seu ofício. É este aspecto que será discutido a seguir.

O compromisso ético com a profissão é um componente forte na configuração de uma prática docente exitosa. Sua ausência, em contrapartida, implica em inúmeras deficiências nas ações de formação. Assim, “quanto mais poder ou capacidade de influência tem uma

pessoa sobre outras, mais importante sua atuação se torna, a fim que seja vista como sujeita a compromissos éticos” (Zabalza, 2004, p. 129).

Além disso, esse modo comprometido de estar na profissão exerce forte influência na construção da identidade docente, podendo traduzir sentimentos de pertença à categoria profissional. Nesta ótica, chama atenção o destaque que parte dos/as professores/as atribui às suas preocupações com a formação dos estudantes e descreve esforços, empenho e dedicação no ensino. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

Pela necessidade de utilizar livros de literatura a serem lidos e as bibliotecas da [...], a Central e as setoriais não dispõem de livros que focam, principalmente, em crianças leitoras, dei início à construção de um acervo de literatura infantil e juvenil, para trabalhar na perspectiva da formação de mediadores de leitura (Mem. 03, p. 30).

Tento, da minha maneira, preencher essas lacunas criadas pela ausência da leitura, oralidade e atividades escritas. Tento fazer uma inserção dosada e gradativa de leituras de pequenos livros da área de educação, tudo em razão do comprometimento e do zelo que tenho com a minha profissão de ser professora. O longo tempo de carreira me fez assumir um compromisso maior com o/a aluno/a (Mem. 10, p. 17).

Estas inquietações com o tema da formação discente evocam uma discussão sobre o papel do professor e do ensino universitário e podem denotar algumas transformações que têm alcançado a universidade nas últimas décadas. A este respeito, Zabalza (2018) assevera que está havendo uma mudança gradual, a partir de novas ideias sobre a docência, nos debates acerca de melhorias na qualidade do ensino e a qual tem como consequências a superação de antigos estereótipos que marcaram, por muito tempo, o sentir e fazer de muitos professores universitários. Dentre estas noções que estão em progressiva superação está aquela sustentada na crença de que a aprendizagem depende unicamente do aluno, ficando ao encargo de professore(a)s

somente se dedicar ao ensino dos conteúdos. Portanto, o(a)s docentes aqui mencionados demonstram conceber que a aprendizagem dos seus estudantes depende, entre outros fatores, do seu comprometimento e modos de ser e ensinar, do que sabem e do que são capazes de fazer (Marcelo, 2009).

Apesar do processo de precarização crescente da carreira universitária e das injunções da própria instituição e da sociedade sobre os/as docentes, ela ainda se constitui atrativa, em face da autonomia relativa e flexibilidade que lhe são tributárias. Especialmente quando comparada à docência na Educação Básica – e até com outras, a docência universitária continua resguardando alguns atributos que fazem dela uma profissão que vale a pena ser exercida. Neste sentido, segundo Zabalza (2009, p. 70):

Con todo, la Universidad no es un mal lugar donde trabajar. Las condiciones del trabajo pecan, como ya hemos señalado, de fuertes presiones internas y externas, muy superiores a las que se ejercen sobre otros colectivos de trabajadores especializados (en la función pública, en la medicina, la jurisprudencia, o en la propia docencia en otros niveles del sistema educativo) pero, por otro lado, ofrecen un nivel de discrecionalidad y libertad muy superior a la mayor parte de las profesiones.

Assim, uma das narrativas ilustra bem este paradoxo com o qual o(a)s docentes se confrontam:

[...] era, e ainda é, uma carreira razoável de ensino e pesquisa. Não falarei do desmonte moral, político e científico do MEC desse atual governo tornando extinta uma série de programas ou atendendo pontualmente demandas específicas (Mem. 01, p. 15.).

Portanto, apesar da conjuntura desfavorável de precarização, flexibilização, produtivismo e competitividade que se tem instaurado na universidade, ela não destituiu ou foi capaz de “tornar inócuo seu encanto, enquanto lugar de encontros e trocas, lugar de estar e pensar com um outro e enquanto lugar de criação” (Mancebo, 2007, p. 79).

Modos de sentir: realização e satisfação profissional

A realização e satisfação profissional aparece de forma recorrente nos memoriais. Os/as docentes narram os sentimentos de prazer e satisfação com seu fazer, os quais, mesmo não sendo uma constante, isto é, acompanhando toda a trajetória, podem evoluir mediante avaliações, balanços e consequentes ajustes e/ou transformações nos modos de fazer e pensar, tendo em vista potencializar seu bem-estar pessoal e profissional com a profissão. Os trechos a seguir são elucidativos: “Trabalhando hoje com mais prazer – e acredito que com mais competência e sensibilidade – me reinvento entre meus familiares, amigos/as, alunos/as, colegas, mestres e leitores” (Mem. 12, p. 49).

Ganham evidência a satisfação e realização com atividades específicas do fazer docente, tais como orientações de pesquisas na pós-graduação, bancas ou pesquisa/ extensão, conforme os seguintes depoimentos:

Retomando as alegrias da docência-pesquisa, foi na pós-graduação que mais aprendi o sentido de ensinar-aprender. Nesse espaço começo a perceber novos contornos, através do processo de orientar pesquisas. E aqui um lugar especial para minha maior motivação nesse espaço acadêmico a orientação de iniciação científica, mestrado e doutorado. Esse é ao meu olhar, o espaço mais rico da Universidade (Mem. 11, p. 45).

Importa-me em destacar: as bancas foram momentos em que, de fato, coloquei-me na condição de fazer parte de uma pequena comunidade pensante (Mem. 13, p. 40).

As narrativas acima denotam um gosto por atividades diferentes do ensino, mas que têm como característica em comum a interação. Quais as razões para tais ênfases e preferências? Uma interpretação possível vai além do fato de serem atividades prestigiadas no meio acadêmico: não seria a possibilidade de diálogo, de estar junto, acompanhando de perto o crescimento e/ou dificuldades dos formandos e percebendo os resultados positivos do seu trabalho?

Outro destaque emergiu relacionado ao se sentir competente com relação ao ensino, isto é, à convicção de que fazem/fizeram bem o seu trabalho e os objetivos são/foram alcançados:

Ao longo e ao término das experiências de orientação, algo ficou claro para mim: a certeza de que cumpri a minha missão do ponto de vista profissional e, sobretudo, humano, pois ajudei a todos(as) os(as) alunos(as) a alcançarem um patamar científico e de realização profissional (Mem. 15, p. 34).

A nossa riqueza é outra. É a felicidade de participar da alegria dos nossos estudantes, de contribuir para seu desenvolvimento e, muitas vezes até de sua inserção no mercado de trabalho (Mem. 07, p. 27).

[...] tive uma das mais gratificantes experiências como docente por poder contribuir para a Formação Inicial de Professores do meu município. Ressalto com enorme orgulho que alguns deles atualmente são professores de Ciências e Biologia das escolas públicas daquela cidade amada (Mem. 08, p. 21).

Importa sublinhar que todas as narrativas aqui ilustradas, guardadas as diferenças de ênfase, evidenciam que o cerne, as fontes da satisfação encontram-se balizadas pela relação, pela interação com o(a)s estudantes, seja no ensino, na orientação, nas bancas ou na extensão, vendo os resultados exitosos do seu trabalho junto a estes sujeitos.

Este aspecto assume especial relevo quando contrastado às atividades mais prestigiadas e legitimadas institucionalmente, do ponto de vista do credenciamento para progressão na carreira ou para avaliação das instituições de ensino superior. Demarca-se, assim, que apesar do empenho da política neoliberal em impor uma racionalidade predominantemente técnica e desumanizante, o caráter relacional e humano da docência resiste e se sobrepõe. Isto porque segundo Tardif (2001, p. 20),

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. [...] Ao entrar em sala de aula, o

professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos.

O depoimento a seguir é emblemático dos sentidos e da importância que a interação ocupa no contexto dos processos de construção identitária, particularmente quando se trata das recompensas de ser e estar na docência:

O reconhecimento dos alunos pelo trabalho que fiz os levaram a me convidar para ser o orador, durante a cerimônia de colação de grau dos concluintes de todos os cursos de licenciatura vinculados ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN. Recebi o convite com muita surpresa, mas ao mesmo tempo bastante envidado (Mem. 16, p. 79).

Este relato elucida, ainda, que a identidade é construída a partir da dinâmica eu-outro, ou seja, inclui tanto elementos autoatribuídos, quanto características incorporadas das perspectivas de outrem. Dubar (1997, p. 118), ao se referir à dimensão relacional dos processos de construção identitária, afirma:

[...] o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades ligadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação (grifos do autor).

Portanto, não é suficiente que eu me considere “bom professor” ou um professor competente, é necessário que os outros legitimem a autoidentidade. Ademais, importa sublinhar que o reconhecimento da competência pelo outro (colegas, gestores ou estudantes) possibilita ao profissional, por um lado, atribuir sentido ao seu trabalho, em face de um sentimento de compensação quanto às suas expectativas de realização pessoal, podendo, inclusive, converter o sofrimento em prazer. De outro, ser reconhecido por seu trabalho “confere, como acréscimo àquele que dele se beneficia, um pertencimento: pertencimento a um coletivo,

a uma equipe ou a um ofício” (Dejours, 2004, p. 33-34).

Modos de escrever-se: projetos e autoformação

Os memoriais mostraram-se uma mediação profícua para acessar a “atividade biográfica” dos seus autores e autoras, a qual é compreendida como “uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (Delory-Momberguer, 2012, p. 524).

Neste momento, passo às análises dos enunciados do(a)s docentes acerca do projetar-se, do lançar-se para a frente, isto é, dos projetos e perspectivas futuras que enredam as trajetórias de professores/as que, apesar de estarem no topo da carreira, mostram-se ainda otimistas e empenhados em seu ofício, não apresentando sinais de desinvestimento. Finalizo com reflexões acerca do que a escrita de si proporcionou quanto à autorreflexão e aprendizagens, ou seja, em termos de “autoformação”.

As perspectivas e as respostas à pergunta “O que farei a partir de agora?” fizeram-se presentes nas narrativas. Manifestaram, desta forma, um processo de imersão, por parte de seus autores e autoras, na escrita de si e, ao mesmo tempo, uma apropriação da “razão narrativa” (Delory-Momberguer, 2016), articuladora entre passado, presente e futuro. Esta tripla dimensionalidade foi particularmente marcante ao anunciarem um projetar-se, um indagar-se sobre o futuro, explicitando formas de vir-a-ser. Segundo Delory-Momberguer (2006, p. 364), este aspecto pode ser explicado porque “nós não podemos ser o que somos a não ser projetando o ser; nós não podemos chegar a nenhuma forma de existência a não ser que estejamos voltados para nosso possível, a fim de antecipá-lo”.

Portanto, o(a)s professoro(a)s, mesmo os mais antigos na carreira, anunciam abertura para a criatividade, inventividade, novas apren-

dizagens, novas perguntas, busca de soluções e enfrentamento de uma realidade que se mostra profundamente desafiadora em nosso país e que, ao mesmo tempo, não permite pessimismo ou inércia.

Atuar/acreditar/esperançar: Hoje vivemos momentos tenebrosos e assustadores em termos nacionais e globais. No entanto, como disse Gramsci, ‘Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática’. A nossa prática com a Escola Zé Peão nos últimos 25 anos nos oferece um belo exemplo do otimismo da prática e da possibilidade de sermos agentes de mudança (Mem. 04, p. 74).

Aqueles que enunciam um devir, um daqui para a frente, o fazem situando a dura crise que atravessa a realidade brasileira e as universidades públicas: sinto-me mais viva e motivada para criar por estar vivenciando o estágio atual de desenvolvimento da Sociedade Cognitiva e testemunhando que além das instituições formais de ensino existem paralelos e pouco perceptíveis os colégios invisíveis (Mem. 11, p. 46).

Os relatos sugerem, nessa ótica, que sendo o ato de projetar “um posicionamento na escolha das formas de expressão de um eu” (Josso, 2004, p. 247), este(a)s professore(a)s indicam, em suas perspectivas, que ainda há muito por fazer. As projeções denotam, ainda, um desejo de estar no mundo e com o mundo, na medida em que expressam buscas, empreendimentos, antecipações de um futuro incerto, ultrapassando atitudes de mera conformação aos constrangimentos sociais. Nessa ótica, o ato de projetar vincula-se diretamente à capacidade humana de se autonomizar, uma vez que o projeto expõe, explicita, carrega em si a vontade, por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de constituir uma trajetória que não seja simplesmente resultado dos determinantes exteriores a si (Boutinet, 2002).

Assim, embora o projeto seja influenciado pelas relações que o indivíduo trava com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ele traduz o esforço humano por inventar-se, por construir-se como sujeitos. Segundo Bruner (1997, p. 104), “o si-mesmo como narrador

não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro”. Portanto, não é demasiado afirmar que a escrita da narrativa de si integra esta potente contribuição à necessidade humana de articular passado, presente e futuro, a partir do processo reflexivo que conduz à indagação: o que fiz até aqui? O que farei a seguir?

Para analisar os efeitos da escrita de si sobre seus autores, é central o conceito de “autoformação”, aqui definida “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo (Pineau, 2010, p. 65-67). Nesta acepção os adultos, em geral, tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação. Portanto, entender a formação, nesta perspectiva, supõe compreender que o sujeito está presente, consciente e implicado, pois ele é responsável pelo processo.

Nesta direção, os memoriais trazem, dentre tantos conteúdos narrados, implicações formativas da escrita dos percursos e das reflexões empreendidas no intento de extrair os sentidos orientadores das escolhas, decisões, ações e posturas que tecem as histórias profissionais dos/as docentes aqui retratadas. A autoformação emerge, particularmente, traduzida na reflexão acerca do que foi formador ao se escrever, na medida em que o(a)s docentes optaram por uma escrita reflexiva na busca de dar uma forma a si. Neste sentido, estes sujeitos assumiram a responsabilidade por seu autoconhecimento, ainda que *a priori* não tenham dimensionado as implicações afetivas – positivas e/ou negativas, incluindo as deste processo. Aliás, a imersão na descoberta sobre o que foi formador em cada situação vivida foi um grande empreendimento, especialmente ao desenvolverem uma meta-análise, isto é, ao elaborarem sobre a dimensão pedagógica advinda do próprio ato de refletir.

Nesta meta-análise, o(a)s professore(a)s falam de “reencontro afetivo com o passado”, de abertura para novas aprendizagens, auto-

compreensão do sentir, descobertas, “exercício pedagógico”. Os depoimentos a seguir são emblemáticos:

[...] construir esse memorial me possibilitou um reencontro afetivo com o passado, que agora se faz presente, com sua recuperação. Como concebo que passado e futuro se encontram e se nutrem para além do seu contexto, quem sabe se esta peça acadêmica não me possibilitará abrir novos caminhos no campo das aprendizagens e provocar questionamentos que, mais constantemente, vem me acompanhando ao longo da prática docente? Afinal, como comenta Maurice Blanchot (1984), no imaginário reside o infinito (Mem. 05, p. 02).

São mais de dois anos entre o início desse texto e a versão final apresentada aqui. Comecei em janeiro de 2015, acreditando que em um mês teria concluído. Tem representado uma viagem de exploração e de grandes redescobertas. Constitui um exercício profundamente pedagógico mas não indolor. Podemos selecionar as memórias que consideramos mais elucidativas para ilustrar o memorial, mas outras memórias menos convenientes também se impõem (Mem. 04, p. 73).

Os relatos denotam o quanto seus/as autores/as estiveram engajados na escrita do memorial, indicando o investimento temporal e emocional que atravessou o ato de narrar-se, mas que resultou em aprendizagens e (re) descobertas, tornando possível o emergir de outras versões de si mesmo. A escrita narrativa se mostrou, dessa forma, como “um bonito retrato de um exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2010, p. 146).

Além disso, apontam a consciência das implicações do processo de rememorar; isto é, seu caráter seletivo e pautado na dialética memória/esquecimento, na medida em que fazem escolhas, conscientes ou não, das experiências que importam ser contadas e aquelas que devem ser deixadas no passado, tendo em vista construir uma versão identitária que valha a pena ser apresentada, para si e para outrem. Neste sentido, Candau (2012, p. 845) assevera

que “a memória humana opera triagens, seleciona, recorta, modifica os acontecimentos do passado sob o efeito conjunto de ações cognitivas e psicológicas e de intimações do social”.

A memória institui, desta forma, vínculos fundamentais com os processos identitários, uma vez que é ela que possibilita substituir sentimentos de fragmentação e de descontinuidade pela sensação de coerência, de continuidade e de pertença aos vários grupos sociais, com os quais temos relações.

Finalmente, importa destacar que os memoriais acessados neste estudo revelaram o esforço dos/as autores/as em significar suas experiências, reinterpretando-as e garimpando nelas ganhos formativos. Evidenciam, desta forma, a imbricação entre reflexividade biográfica – entendida como “a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (Passeggi; Souza; Vincentini, 2011, p. 372) – e os saberes desenvolvidos ao longo da vida, os quais constituem o cerne do repertório que cada um constrói para tornar possível um saber ser, saber fazer, saber sentir, saber viver.

Considerações finais

Esta pesquisa enfocou aspectos dos processos identitários de um grupo de dezesseis docentes, que se submeteram, entre 2010 e 2020, ao processo de avaliação para promoção à carreira de Professor Titular, em uma universidade pública na Paraíba.

A investigação tomou como pressuposto teórico-metodológico que os memoriais constituem um dos raros momentos em que o professor universitário pode escrever sobre si. Ainda que essa escrita seja atravessada por regulações institucionais, ela carrega em si um potencial formativo, porque favorece, ao seu autor, adentrar em um processo de rememoração e autorreflexão sobre seus feitos, suas concepções, suas escolhas, suas experiências marcantes, reinterpretando-as e lhes atribuindo

do sentidos. Todo este processo tem em vista dar forma a si mesmo, buscando uma versão que lhe seja conveniente mostrar a si e aos outros.

É este trabalho de compor uma forma para si que delinea os processos identitários docentes, os quais estão em constante desenvolvimento e são amalgamados por imbricações entre mudanças e permanências, entre as dimensões pessoal e profissional, entre o eu e o outro, entre vivências singulares e plurais, entre coerências e contradições, entre fragmentação e linearidade.

A contribuição desta pesquisa configurou-se, entre outros aspectos, a partir das reflexões ensejadas no campo da docência universitária, privilegiando como campo de análise o tema da formação e trabalho docente, a partir da ótica de professores e professoras que estão no topo da carreira e que são dotados de um complexo repertório de saberes, formulado em torno de ricas e diversas experiências sobre o ensino superior.

Assim, as análises tomaram como abordagem central processos identitários docentes evidenciados nos memoriais, enfocando particularmente as experiências marcantes e as aprendizagens, delas resultantes, para o tornar-se professor(a)-pesquisador(a); reflexões acerca de concepções e ações do(a)s docentes sobre sua profissão e contextos de seu trabalho; caracterização da dimensão autoformativa, apreendendo possíveis devires e aprendizagens implicadas na escrita de si.

Nesta ótica, as análises permitiram concluir que as versões de si mesmo, instituídas nos memoriais, denotam modos de conceber o papel do professor associado às finalidades de transformação individual e social das vidas do(a)s estudantes; ao professor como mediador social e como responsável por contribuir com a democratização e a justiça social no acesso aos bens culturais; e ainda, como profissional que deve contribuir para a formação científica do(a)s formando(a)s. As descrições relativas a práticas docentes trazem como característica

o engajamento, seja em atividades de ensino, de pesquisa, publicações ou orientação. Apesar das ênfases nas atividades de pesquisa e publicações, pela maioria das trajetórias aqui retratadas, são as relações com o(a)s estudantes que emergem como a principal fonte de prazer e reconhecimento profissional, ensejando forte sentimento de pertença à profissão.

Aspectos recorrentes nos memoriais foram modos de os/as docentes avaliarem e perceberem as condições, materiais e humanas, de que dispõem para a realização do seu ofício. Assim, denunciam o crescente processo de sucateamento, precarização e intensificação do trabalho, pela via do chamado produtivismo acadêmico, que atravessa o cotidiano do seu fazer. Como resultante desse contexto, enunciaram dificuldades em conciliar as demandas da vida pessoal e da vida profissional; a difícil escolha entre determinadas tarefas, priorizando umas em detrimento de outras; a hierarquia valorativa das atividades, em que o ensino fica em desvantagem em relação àquelas que são quantificáveis e entram nas avaliações de desempenho de Programas de Pós-Graduação e da própria universidade. Nessa ótica, impõe-se a necessidade de que esta instituição reveja seus parâmetros e o lugar que o ensino ocupa nas finalidades e ações que amparam e legitimam sua existência, enquanto possibilitadora de uma formação humana e profissional, a todos e todas que dela necessitam.

A escrita reflexiva e engajada predominou nos memoriais e ensejou processos de auto-compreensão, de (re)descobertas de si. Além disso, fez emergir devires comprometidos com o enfrentamento das atuais políticas, que intencionam o desmonte da universidade pública, bem como a abertura para a criação e o engajamento na busca por outras perguntas e respostas que possam continuar a dar sentido ao seu fazer.

Importa sublinhar, finalmente, que os memoriais aqui analisados evidenciaram percursos que se encontram e desencontram numa dinâmica de singularidade e pluralidade, igual-

dade e diferença. O que possibilita, à instituição à qual estes profissionais estão vinculado(a)s, comportar uma diversidade e riqueza de itinerâncias docentes feitas de apostas, de lutas, contradições, recuos e avanços e que têm em comum a busca por efetivar um projeto formativo comprometido com a democratização do acesso aos bens culturais.

REFERÊNCIAS

- Bianchetti, Lucídio; Valle, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 mar. 2023.
- Bianchetti, Lucídio; Zuin, Antonio Alvaro Soares. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 55-75, set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300003&script=sci_arttext. Acesso: 05 mar. 2023.
- BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Candau, Jöel. A memória e o princípio de perda. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 16, n.3, p. 843-872, set.-dez./2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36074>. Acesso: 20 de agosto de 2023.
- CUNHA, Maria Isabel da; Boéssio, Atrib Zanchet; Beatriz, Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, sept./dic. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931004.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, set./dez. 2004.
- DELORY-MOMBERGUER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 07 ago. 2023.
- DELORY-MOMBERGUER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, maio/ago. 2006.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais**. Trad. Annette Pierretti R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FEIXAS, Mònica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, v. 33, p. 31-59, 2004. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/1160> Acesso: 10 mar. 2023.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.
- MANCERO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobre implicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 11 jan. 2021.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 02 ago. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memórias autobiográficas: a arte profissional de tecer

uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p.27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p.103-131.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, Maria Rocha Verbena Cordeiro; SOUZA, Elizeu Clementino. **Memoriais**: literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19048/1/Memoriais,%20literatura.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VINCENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 23 ago. 2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 98-118.

PITA, Marina. Estresse laboral, assédio moral e burnout marcam produtivismo. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 48, p. 14-21, 2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/129-revista-n-48-set>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

RÊGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 779-800, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800013&script=sci_

[arttext](#). Acesso em: 03 ago. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine O cientista e o intelectual. In: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos Intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 137-149.

Rios, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária**. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária). Disponível em: http://200.144.244.2/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

Santos, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Elzanir dos; Braga, Ercília. Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 57-77, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/910>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **MÉTIS: história & cultura**, v. 15, n. 30, 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4934>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6204>. Acesso em: 03 nov. 2020.

Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos; Orlando, Evelyn de Almeida; Meyer, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **O ensino univer-**

sitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Ser un profesor universitario hoy**. 2009. (La cuestión universitaria, 5). Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. Una cuestión previa: centralidad o marginalidad de la docencia en universidad? In: ZABALAZA, Ángel Beraza; MONTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Engajamento na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPURCS, 2018.

Recebido em: 10/02/2023

Aprovado em: 23/10/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.