

A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG

Fábio Machado Ruza*

Santuza Amorim da Silva**

Karla Cunha Pádua***

Resumo

Neste artigo é apresentada uma síntese de parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo analisar os elementos constituintes do processo de construção das identidades profissionais do professor universitário, a partir do estudo de caso de uma instituição educacional de nível superior, a saber, a FaE/CBH/UEMG. Nesta análise foram considerados aspectos da trajetória profissional, da atuação prática nas atividades que compõem o trabalho docente, e de como esse processo constitutivo se inscreve no ambiente institucional da universidade. Para isso, realizou-se uma revisão teórico-bibliográfica, consultaram-se leis acerca do tema, aplicaram-se questionários e foram feitas entrevistas na modalidade narrativa. No momento da análise, foram triangulados os dados da entrevista com as demais fontes de evidências. Entre os principais resultados encontrados, destaca-se que a identidade profissional é construída levando-se em conta uma trajetória profissional, que, por sua vez, constitui-se de elementos individuais e coletivos. A pesquisa apontou também que essa identidade é caracterizada, ainda, por uma multiplicidade de elementos, tais como o tipo de carreira profissional desenvolvida pelo docente e sua relação com as atividades profissionais do magistério superior, os quais contribuem para que a construção das identidades profissionais sejam múltiplas e heterogêneas.

Palavras-chave: Professor Universitário. Identidade Profissional. Prática Docente.

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Introdução

Neste artigo, apresentam-se resultados de uma pesquisa¹ que procurou analisar os elementos que constituem o processo de construção da identidade profissional do professor universitário, com foco nos professores da Faculdade de Educação, campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

A identidade profissional do professor universitário deve ser entendida como um processo complexo, que se desenvolve a partir de uma trajetória profissional de caráter, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Individual porque as experiências constituidoras da pessoa “professor” são individualizadas e subjetivadas, isto é, construídas a partir de processos de síntese e de elaboração pessoal; coletiva em razão de as experiências que a constituem serem partilhadas socialmente e se inscreverem em determinado contexto social e institucional.

A análise do processo de constituição do ser professor universitário da FaE/CBH/UEMG leva em consideração, portanto, sua atuação no e pelo trabalho, tomando por base a investigação de aspectos de natureza profissional, como sua trajetória profissional e sua atuação prática nas atividades que compõem o trabalho docente. Pretende-se discutir como esse processo vai se inscrevendo em determinado contexto social e institucional e delineando as identidades dos professores da FaE/CBH/UEMG como múltiplas, heterogêneas e contraditórias. Conforme destacaram Dubar (2005) e Hall (2005), muitas variáveis interferem na constituição identitária e na heterogeneidade de perfis profissionais. Na instituição analisada, podem-se citar como exemplos os níveis de titulação acadêmica e o tipo de trajetória profissional.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa (FLICK, 2004) do tipo “estudo de caso” (YIN, 2005). Visando abarcar a multiplicidade de elementos que estão inscritos no objeto de análise e no contexto social da universidade pública e da FaE/CBH/UEMG, adotou-se uma variedade de fontes de evidência, tais como: análise teórica e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1992); aplicação de um questionário composto por questões de múltipla escolha e dissertativas; análise de legislações sobre o ensino superior brasileiro e a

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); e a realização de entrevistas narrativas (FLICK, 2004; SILVA; PÁDUA, 2010).

No primeiro momento da coleta de dados, aplicou-se um questionário a todos os professores que aceitaram preenchê-lo, no período de 13 a 20 de junho de 2011, oportunidade em que um pesquisador permaneceu na Sala dos Professores durante os três turnos. Nesta etapa, 59 docentes preencheram o questionário, de um universo de 110 docentes efetivos e efetivados, totalizando 53,6% do corpo docente estável da FaE/CBH/UEMG.

Na sequência, procedeu-se à realização de cinco entrevistas narrativas, respeitando, como critérios de seleção: preenchimento do questionário; levantamento e cruzamento de variáveis como tempo de serviço, nível de titulação acadêmica e carga horária de trabalho na Instituição, com a finalidade de abarcar maior representatividade do corpo docente; e sorteio dos professores que comporiam a amostra para a realização da entrevista gravada em áudio. É importante mencionar, ainda, a realização de uma entrevista-piloto, durante a fase de preparação do instrumento, com uma professora considerada informante privilegiada (SILVA; SILVA; JUNCQUES, 2009), de modo a obter informações mais gerais sobre a instituição e o corpo docente, para ajudar no aperfeiçoamento do instrumento da entrevista narrativa.

O tratamento e a análise dos dados decorrentes das entrevistas apoiaram-se nos pressupostos de organização analítica da Análise do Conteúdo, dos quais se destacam: transcrição atenta da entrevista; realização de uma leitura flutuante, de modo a deixar-se “invadir” pelas primeiras impressões; aprofundamento no processo de análise, para formular os primeiros indicadores; análise da recorrência desses indicadores, para serem formuladas as primeiras categorias de análise; e reelaboração dessas categorias analíticas, para se chegar, de fato, às categorias e subcategorias de análise (BARDIN, 2009). Adotou-se, ainda, interpretação decorrente da abordagem hermenêutica, na qual o pesquisador precisa compreender que sua subjetividade, durante a interpretação dos dados, repercute nos resultados obtidos (GADAMER, 1997). Procurou-se, também, triangular os dados da entrevista com as demais fontes de evidências, com uma dupla finalidade: aprofundar a análise e assegurar a confiabilidade dos dados (YIN, 2005).

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética, obedeceu às orientações de garantia do anonimato e contou com a concordância dos pesquisados.

Contexto da universidade pública e institucional da FaE/CBH/UEMG

A trajetória do professor universitário influencia e é influenciada pela sociabilidade produtiva presente na universidade pública e pelas especificidades institucionais da FaE/CBH/UEMG, fatores que, juntos, acarretam uma série de consequências ao trabalho e à construção identitária do professor.

A análise da influência do perfil institucional da FaE/CBH/UEMG no trabalho e no desenvolvimento das identidades profissionais dos professores universitários revela que a atividade de ensino se constitui em uma marca da instituição, a qual remonta à sua origem, proveniente do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), que tinha por objetivo formar professores e gestores educacionais para atuação no estado de Minas Gerais (MATOS, 2009). No entanto, uma série de acontecimentos verificados nas últimas décadas vem influenciando, direta e indiretamente, a transformação do perfil da Instituição no sentido de atribuir maior ênfase à pesquisa.

Um dos inícios desse processo prende-se à transformação do curso de Pedagogia do IEMG em Faculdade de Educação, da UEMG. Tal processo, nos últimos anos, vem acentuando a cobrança de uma nova postura do professorado e da instituição com relação à pesquisa e aos produtos acadêmico-científicos, principalmente, após a criação do curso de mestrado. Aumento no número de professores doutores, maior investimento em pesquisas e em captação de recursos, melhoria das condições materiais, de trabalho e incentivo à qualificação do corpo docente, dentre outros, são fatores que vêm contribuindo para esse processo.

As ações de fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação se inscrevem institucionalmente na necessidade de a UEMG consolidar uma política de pós-graduação, a fim de renovar seu credenciamento de universidade. O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece como requisitos para o recredenciamento de uma universidade: existência de quatro programas de mestrado e dois de doutorado; e um terço de mestres e doutores em seu corpo docente (BRASIL, 2010b). A UEMG, entretanto, oferece dois programas de pós-graduação em nível de mestrado, portanto, esse investimento no fortalecimento da pós-graduação se coloca como uma grande preocupação institucional.

Essa questão se inscreve no contexto mais amplo de mercantilização do ensino superior brasileiro, especialmente da pós-graduação, que se traduz,

dentre outros fatores, na consolidação de um modelo de ciência instrumental e de uma universidade pragmática, conquanto orientada por interesses do mercado, e na institucionalização do produtivismo acadêmico (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Trata-se de um processo caracterizado pela “excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica” que tende a “desconsiderar” a sua “qualidade” e relevância social (SGUISSARDI, 2010).

Em estreita relação com o processo de mercantilização do ensino superior, outro acontecimento vem, aos poucos, inserindo-se no contexto da FaE/CBH/UEMG: a introdução de formas hipermodernas de gestão administrativa na esfera pública, as quais são apoiadas pelo “pseudo” mote de objetividade/cientificidade dos discursos de motivação e aparatos de regulação da qualidade do trabalho do professor. Tais discursos traduzem-se na elaboração de metas de produtividade que se revelam na formulação de parâmetros de desempenho e que se centram na elaboração, avaliação, publicização e comparação de parâmetros de produtividade. De maneira geral, esses parâmetros têm duplo sentido: controlar o trabalho e inscrever na consciência coletiva dos professores a necessidade de atender a esses critérios. Tais procedimentos visam, então, naturalizar nos docentes um modelo de excelência profissional que se orienta em parâmetros baseados na competitividade e na produtividade, contribuindo para a reconfiguração das práticas universitárias expressas na institucionalização do produtivismo acadêmico (GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990; SILVA; 2012).

No caso da UEMG, essas formas hipermodernas de gestão gerencialista se fazem presentes na forma de um plano gestor das instituições estaduais mineiras, denominado “Choque de Gestão” (VILHENA; MARTINS; MARINI, 2006). Este tem por objetivo reduzir custos e ampliar os resultados das instituições estaduais, dentre elas, as universidades. Por meio de uma de suas ações, o “Acordo de Resultados”, são formulados e avaliados parâmetros de desempenho individual e institucional, atrelando seu cumprimento a recompensas financeiras, como a bonificação salarial. Entretanto, os efeitos dessa regulação no trabalho do professor ainda são pouco presenciados, como apontam os professores entrevistados, devido a fatores relacionados à história da própria instituição, envolvendo, especialmente, as condições precárias de trabalho:

Eu tenho autonomia didático-pedagógica, mas, do ponto de vista da regulação do estado, este controle existe, com certeza, por conta da Avaliação de Desempenho. Esta

avaliação é uma questão delicada porque você precisa prestar contas de tudo. [...] Com relação ao estudo e à pesquisa, o controle do estado é grande, porque a própria dinâmica da nossa Avaliação de Desempenho tem indicadores de produtividade diferenciados para quem exerce ensino, extensão e pesquisa. [...] Por outro lado, do ponto de vista da condução do departamento, ele nos dá o crédito de fazer uma autoavaliação de nosso trabalho. Então, nesse sentido, você tem uma forma de autonomia. É aí que vejo que este processo tem um pouco de contradição, pois, se, por um lado, existe a regulação do Estado, por outro, a chefia concede autonomia para você fazer uma autoavaliação de seu trabalho e ver se você cumpriu as propostas da Avaliação de Desempenho. Agora, é claro que nossa nota é uma coisa e a nota que é vinda é outra, e é esta nota que gera gratificação e que incide o fator do Acordo de Resultados. Neste momento, recai de novo o controle do estado. É quase um antagonismo. (Professora Alice)?

Este relato evidencia que a consequência da “Avaliação de Desempenho” no trabalho do professor é minimizada pela gestão da instituição, responsável por avaliar o desempenho individual do professor, ao fornecer ao docente a possibilidade de avaliar o seu trabalho. Essa ruptura ao prescrito é analisada por Dejours (2004a) a partir do conceito *tricherie*, ou seja, uma espécie de “transformação” positiva e consensuada na organização de trabalho, cuja finalidade é tornar o trabalho mais condizente com a realidade e garantindo o bem-estar do professor.

Percebe-se que a sociabilidade produtiva fomentada pelos instrumentos de regulação do trabalho docente ainda é incipiente na FaE/CBH/UEMG, porém está presente. Sua maior incidência é presenciada entre os professores com maior titulação acadêmica, à medida que eles ingressam na instituição, como alunos ou como docentes de programas de pós-graduação, e começam a presenciar certa sobrecarga de trabalho e a priorizar as atividades de pesquisa e a produção de artigos sobre as demais atividades que compõem o trabalho docente:

Particularmente, tenho me dedicado mais ao ensino e à pesquisa. [...] Já a extensão é igualmente importante, mas, como a gente também esbarra em condições de trabalho,

limite de horário, eu acabo priorizando a pesquisa. E até pelo momento que estou, fazendo o doutorado, a pesquisa é mais valorizada, e é preciso equacionar as atividades, né? (Professora Alice).

Enfim, a participação no mestrado me dá condições de participar de algum evento, [...] Outro ponto positivo é a incorporação de mais horas de pesquisa no contrato de trabalho. (Professora Maria).

A atividade de pesquisa e a produção acadêmica que dela resulta, além de impostas pelos procedimentos de regulação do trabalho docente, que atrela sua realização à progressão na carreira e à aquisição de recursos para pesquisa, também são bastante valorizadas socialmente pela comunidade acadêmica. Tais atividades também têm uma dimensão de descoberta e de responsabilidade social que atrai os docentes e lhes possibilita construir uma identificação profissional relacionada à pesquisa. Todavia, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005) e Zabalza (2004), a centralização da pesquisa em detrimento das demais atividades não é benéfica à instituição universitária. Moreira (2009) e Sguissardi e Silva Júnior (2009) acrescentam que a sociabilidade produtiva, construída em torno do atual modelo de ciência e de gestão universitária, pode acarretar ao docente individualismo, competitividade e intensificação do trabalho, características que podem se tornar nocivas à saúde física e psíquica do professor. É o que, em certa medida, se pode depreender dos depoimentos a seguir:

Esta transposição do público e do privado ocorre em todas as universidades, e não somente na UEMG, pois o professor precisa publicar, tem que conciliar ensino e pesquisa e apresentar resultados. Há no ensino superior um grande processo de intensificação do trabalho que [...] aumenta de intensidade, e a forma mais óbvia de aumentá-la é através da jornada de trabalho. Na UEMG, você estende sua jornada de trabalho no espaço privado da sua casa e se intensifica em termos de horas e de atividades que poderiam, às vezes, ser desenvolvidas na faculdade, o que não ocorre pela limitação das condições. (Professora Alice).

Comentam sobre integração entre o mestrado e a graduação, mas não vejo isto ocorrer. É raro os professores do mestrado

e a gente nos aproximarmos. [...] Mas, da parte deles, vejo que eles são muito ocupados, eles têm muitas exigências da CAPES, mas será que não podiam parar alguns segundinhos para tomar um cafézinho e falar um alô para nós? (Professora Paula).

A partir desses relatos, conclui-se que a sobrecarga de trabalho pode, entre outras coisas, contribuir com a diminuição dos laços afetivos e de solidariedade profissional. Todavia, a sociabilidade produtiva, indutora de certo individualismo e competitividade, ainda se faz presente na instituição de forma minimizada. Isso porque encontramos 81,4% dos docentes da FaE/CBH/UEMG satisfeitos com o ambiente de trabalho, situação que, certamente, contribui para a construção de um sentimento de identificação institucional. Fora isso, é possível perceber pelos relatos dos professores que a intensificação de trabalho não provém somente da necessidade de desenvolver pesquisas e publicar artigos, mas, principalmente, da precariedade das condições de trabalho:

O salário está defasado em relação à carreira de magistério no ensino superior. (Relato dissertativo do questionário).

A situação aqui na UEMG é difícil. Quer dizer, uma das coisas que acho que inviabiliza muito a construção desta Universidade e da identidade profissional do professor é a fragmentação da carga horária do docente. O profissional que trabalha aqui não tem muitas condições de construir uma identidade de professor da UEMG, porque ele é horista e trabalha 6, 10, 12 horas semanais. Assim, como é que ele se vincula? Como é que ele veste a camisa? Como é que ele respira isso aqui? Não tem jeito, pois, muitas vezes, ele vem, dá sua aula e vai embora. (Professora Ana).

Mas trabalhar na Rede Básica e no Ensino Superior é difícil porque são dois locais e duas exigências muito diferentes. Por isto, eu tenho achado muito difícil conciliá-los e, às vezes, acho que terei que fazer uma opção, sabe? (Professora Patrícia).

Esses relatos revelam a precariedade das condições de trabalho, como a baixa remuneração salarial e a fragmentação da carga horária de trabalho, advindas da efetivação dos professores pela Lei Complementar 100, de 5 de

novembro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007). Segundo 49,2% dos professores que preencheram o questionário, isso acarreta a necessidade de desenvolver uma dupla jornada de trabalho, com o principal intuito de complementar sua renda, situação que acaba contribuindo para o processo de intensificação de trabalho. Tal condição de precariedade produz, também, a heterogeneidade do perfil profissional: professores que se dedicam, integral ou parcialmente, à FaE/CBH/UEMG, condição que repercute de forma negativa na possibilidade de significativa parcela construir uma identificação profissional com a instituição.

Se, de um lado, a situação de precariedade das condições de trabalho constitui um aspecto de insatisfação profissional, dificultando a construção de vínculos institucionais, de outro, a ação prática e construtiva dos docentes em prol de uma luta comum para melhorar essa situação também os unifica. Ambos os aspectos interferem e repercutem contraditoriamente na construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG, como mostram os relatos abaixo:

Então, no momento, a gente tem nossos sabores e dissabores, né? Quer dizer trabalhamos numa instituição absolutamente precária, onde tudo ainda tem de ser feito. Se constrói um espaço para pesquisa, se constrói um espaço para extensão, se discute a extensão numa universidade. A gente não tem nada pronto, né, mas isto também dá um fascínio ir construindo as coisas, cavar com a mão, de sair mesmo garimpando. Por outro lado, claro que seria muito bom se tivéssemos uma sala onde cada um tem seu espaço, onde tivesse uma biblioteca melhor, que a gente não tivesse esse prédio vertical. [...] A gente precisa de um tanto de coisas, mas está tudo por fazer, né? Eu acho que é isso, arregaçar as mangas e ir fazendo. (Professora Ana).

Nossa luta não era só restrita à questão salarial, até porque muito pouco se conseguiu, mas ela também era muito marcada pela inserção em espaços de representação. [...] Assim, vejo que o processo de democratização dos espaços está sendo histórica e diariamente construído. (Professora Alice).

A mobilização aqui mencionada tem centrado sua atuação na reivindicação por melhorias nas condições objetivas de trabalho (salários, plano de carreira e

reformulação dos contratos de trabalho e da infraestrutura predial e material) e na construção de espaços de gestão democrática nos vários setores que compõem a estrutura da instituição.

Formula-se aqui a hipótese interpretativa de que a resposta construtiva dos docentes diante dos desafios e da precariedade das condições de trabalho surge em decorrência dos próprios processos de significação pessoais dos docentes, mas que acabam se coletivizando, tendo por finalidade minimizar os elementos de insatisfação e, conseqüentemente, elevar os de satisfação. Como explica Dejours (2004a; 2004b), isso acontece em face de uma inteligência astuciosa, que procura romper com os elementos de insatisfação presentes na universidade e edificar em seu lugar processos de construção de sentido profissional, em um processo permeado de conflitos e contradições.

Com base no que foi problematizado até aqui, pode-se afirmar que as universidades públicas brasileiras adentram, cada uma a sua maneira, na atual conjuntura de gestão gerencialista, que institucionaliza o produtivismo acadêmico, intensifica o trabalho e cria um ambiente de trabalho individualista e competitivo. A FaE/CBH/UEMG está inserida neste contexto de forma mais amenizada em decorrência de alguns fatores, por exemplo: a própria história da instituição, a heterogeneidade de perfis profissionais entre os docentes e a resposta construtiva e solidária que os docentes constroem para melhorar as condições e o ambiente de trabalho. Em todo caso, atualmente, vivencia-se uma conjuntura institucional de valorização da pesquisa e de publicação acadêmico-científica, embora a heterogeneidade de perfis profissionais apresente dois grupos de professores: daqueles cuja trajetória acadêmica está mais voltada para a pesquisa, o que os aproxima mais das ingerências do produtivismo acadêmico; e aqueles cuja trajetória profissional está mais voltada para a atividade de ensino. Esses aspectos serão pormenorizados no próximo item.

A trajetória profissional e o papel das atividades que compõem o trabalho do professor universitário

O ensino e a pesquisa

A FaE/CBH/UEMG, atualmente, vêm requerendo uma nova postura do professorado com relação à pesquisa e aos produtos acadêmico-científicos, em face das influências do produtivismo acadêmico no ensino superior brasileiro e

da necessidade da própria universidade de desenvolver sua pós-graduação, para atender à referida orientação do CNE, de modo a manter seu credenciamento de universidade (BRASIL, 2010b). Todavia, embora a atividade de pesquisa esteja sendo mais exigida e valorizada institucionalmente, a atividade de ensino continua sendo mais central para a maior parcela dos professores. Isso se explica, em parte, pela tradição voltada para o ensino da instituição, desde a época do curso de Pedagogia da IEMG, mas também pelo perfil heterogêneo de professores, considerando que dentre os respondentes do questionário 20,3% são doutores, 59,35% são mestres e 20,35% são especialistas e, ainda, pela pouca expressividade dos efeitos da Avaliação de Desempenho.

A atividade de ensino é realizada pela totalidade dos professores, tendo em vista que ela é basilar no trabalho docente, sendo, ainda, referenciada por 86,4% como fator de motivação para ingresso no magistério superior. Já a pesquisa é desenvolvida por 74,6% deles, de forma individual ou integrada a Núcleos de Pesquisa, em decorrência da carga horária específica destinada a ela no contrato de trabalho. Porém, somente 37,2% deles se identificam especificamente como professor-pesquisador. Vê-se, então, que a centralidade do ensino ainda se faz presente na FaE/CBH/UEMG, porém se diferenciando em face dos dois perfis profissionais: professores doutores e doutorandos que desenvolvem uma trajetória acadêmica em que se enfatizam a pesquisa e a publicação; e professores mestres e especialistas que desenvolvem uma trajetória profissional com ênfase nas atividades de ensino, conforme será desenvolvido a seguir.

A categorização dos professores em dois grupos permite visualizar as consequências do gerencialismo e do produtivismo acadêmico, repercutindo, na FaE/CBH/UEMG, na carreira e no trabalho do professor. Mas quando se examina a trajetória individual dos docentes, verifica-se a singularidade de cada um e, também, os pontos de convergências entre elas. Procurou-se aqui iluminar aspectos como valores pessoais, objetivos de carreira e de vida, desejos e possibilidades de romper com a situação prescrita na organização de trabalho (DEJOURS, 2004a), articulando-os no percurso de vida do professor. Dessa forma, os ciclos de vida (casamento, filhos etc.) e as experiências e oportunidades profissionais se articulam na demarcação das identidades profissionais do docente, dando origem a uma rica singularidade específica (ZABALZA, 2004).

A doutora Maria e a doutoranda Alice integram o grupo que desenvolve uma carreira do tipo acadêmica, com ênfase na pesquisa e na publicação acadêmico-científica – assim sendo, mais suscetível às consequências do

produtivismo acadêmico. Todavia, suas trajetórias são singulares entre si em face de suas personalidades e dos acontecimentos ocorridos. Acerca disso, o primeiro elemento de destaque é que ambas ingressaram no magistério superior³ a partir de uma pré-identificação construída nos cursos de graduação e de pós-graduação:

Minha trajetória, desde o início, foi uma trajetória acadêmica, pois desde a época que era aluna da graduação em X^a tinha muito interesse em pesquisa, e nos aspectos acadêmicos. Este interesse, a ajuda e incentivo dos professores me motivaram a participar de pesquisas de iniciação científica e a elaborar um projeto de mestrado que foi aprovado assim que conclui a graduação. [...] Durante o mestrado, conheci um professor da UEMG que comentou que a instituição estava precisando de professor substituto e que, por isto, seria interessante eu pleitear uma vaga. Sabendo disto e motivada com o trabalho, fui conversar com a Direção, e logo no primeiro momento, ingressei como professora convidada, sendo depois aprovada num processo seletivo para professor designado. (Professora Alice).

Após minha vida ter se esquematizado um pouco com os meninos crescidos, tive vontade de voltar a estudar, e comecei a pensar em ir para Educação. [...] Decidi fazer o mestrado porque ia aprender mais, né? [...] Assim que saí do mestrado, por causa da redução do tempo de sua conclusão, eu comecei a procurar emprego, e nesta procura um parente de uma colega comentou que estava aberta seleção para professor do curso de Pedagogia do IEMG. Decidi fazer o processo seletivo e fiquei muito bem classificada [...] e, com isto, comecei a trabalhar. (Professora Maria).

Como se pode ver, o início de uma identificação com o magistério superior ocorreu nos cursos de graduação e de pós-graduação, constituindo-se em uma prévia experiência acerca da profissão docente. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 89-90) consideram:

Para além do imaginário social existente, a constituição da identidade inicial de profissionais oriundos do ensino superior fica institucionalizada, durante os anos da graduação, pelas oportunidades acadêmicas de ensaio da profissão, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da

área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas.

Se, de um lado, no decurso da formação acadêmica foi construída uma experiência de identificação prévia com o magistério superior, de outro, certamente, elas foram ressignificadas no decurso de suas trajetórias profissionais, a partir de uma vivência no mundo do trabalho. Interações com os atores do campo acadêmico – professores, alunos, gestores e técnicos administrativos –, realização das atividades profissionais – ensino, pesquisa, extensão –, atividades administrativas e representativas e a vivência da organização de trabalho, aqui compreendida pelas condições e pelo ambiente de trabalho, são vistas como aspectos fundamentais para a construção identitária.

Mais especificamente a respeito do papel exercido pelas atividades profissionais na trajetória do professor, a professora Alice narrou no fragmento mencionado acima que desde sua graduação já se identificava com a pesquisa e a área acadêmica. Tal identificação também se expressa em um relato, presente no item anterior, em que ela afirma se dedicar prioritariamente às atividades de pesquisa e de ensino. Isto porque, segundo ela, o ensino é a atividade basilar do trabalho docente e a pesquisa integra a formação permanente do docente, sendo, entretanto, esta última a atividade mais exigida e valorizada na carreira do professor e do estudante de pós-graduação.

Para Maria, a pesquisa é a atividade de maior identificação profissional, seguindo-se a de ensino. Isso pode ser evidenciado em outra narrativa, citada no item anterior, em que ela ressalta que sua inserção como professora do mestrado foi positiva, pois lhe propiciou ampliar sua carga horária na pesquisa e ter melhores condições para participar de eventos científicos. A identificação com essas atividades se encontram, ainda, expressas nas narrativas a seguir:

Você me perguntando dos fatores mais relevantes na minha trajetória, eu retomo a questão da minha formação, de como eu cheguei a trabalhar na instituição e as atividades que desempenhei. Por exemplo, eu sempre gostei muito de pesquisar, e a primeira pesquisa que fiz na faculdade foi muito interessante e motivadora, mas uma pena que não publicamos nada a respeito dela, mas o bom é que apresentamos seus resultados em alguns lugares. (Professora Maria).

Na época que comecei a trabalhar aqui, a clientela era muito interessante porque vinham fazer o curso muitas professoras da Rede Estadual, que recebiam uma liberação parcial e ajuda de custo para estudar no IEMG [...] e como nunca tive experiência em escola de primeiro e segundo grau, não fiz magistério. E quando era jovem nem sonhava que iria ser professora. Eu não tinha experiência prática. Por isto, achava as alunas ótimas, pois juntos fazíamos a ligação entre teoria e prática, e isto era muito interessante, porque contribuía para nossa formação e deixava as aulas bem interessantes. (Professora Maria).

Os relatos evidenciam a centralidade que a pesquisa e o ensino desempenham na trajetória profissional dos professores pesquisados, constituindo-se nas atividades de maior identificação profissional. Ainda, é possível depreender o papel central que as primeiras experiências profissionais assumem para o sucesso profissional e para a construção de uma afinidade profissional (HUBERMAN, 1995).

A dedução que se pode depreender a respeito da trajetória das docentes Maria e Alice é que as identidades profissionais são múltiplas e decorrem da história de vida da pessoa (DUBAR, 2005; HALL, 2005). A maior centralidade da pesquisa, construída no decorrer de suas trajetórias profissionais, decorre de sua dimensão criativa e motivadora (SILVA, 2012), mas também de sua valorização social no mundo acadêmico e nos órgãos de avaliação da pós-graduação e de financiamento (SGUISSARDI, 2010; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

O outro grupo é compreendido pelos professores que possuem mestrado e especialização e que centralizam sua trajetória profissional na atividade de ensino. Todavia, embora tenham este ponto de convergência que permitiu categorizá-los em um mesmo grupo, há determinadas especificidades em seus percursos profissionais. Acerca disso, as três professoras ingressaram na profissão docente, primeiramente, pela educação básica, para, depois, tornarem-se professoras universitárias. Para duas delas, o interesse pela profissão ocorreu em decorrência de experiências pregressas relacionadas ao ensino antes de ingressarem na docência:

No magistério, minha professora, me vendo como muito contestadora e questionadora, me propôs participar de um projeto de alfabetização de adultos, e eu topei na hora.

Iniciei o trabalho abrindo uma turma na minha casa, com a autorização da minha mãe, e foi esta experiência na educação que me marcou profundamente e que determinou pelo menos minha aproximação com a área da educação, pois vi que a escola não era somente negativa, mas também positiva. (Professora Ana).

Desde o início do curso de X, comecei a participar de um projeto, que chamava "Suplência do Centro Pedagógico". Ele tinha como foco propiciar a estudantes do quinto período dar aulas para adultos que haviam abandonado a escola. [...] Esta experiência foi muito gratificante e foi por intermédio dela que me motivei a ser professora e a conseguir umas aulas na Escola Estadual. [...] Durante o curso de X e o trabalho no estado, prestei dois concursos para professora de X e fui aprovada em ambos. (Professora Patrícia).

Ana se aproximou da profissão docente por intermédio de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no curso de Magistério. Patrícia iniciou seu contato com o ensino por intermédio de um estágio também na EJA, por ocasião de sua terceira graduação. Vê-se que no caso dela a área disciplinar também foi preponderante para sua inserção na docência, na medida em que as outras graduações cursadas não lhe haviam suscitado interesse pela docência. O ingresso da professora Paula na docência, diferentemente de suas colegas acima mencionadas, ocorreu por intermédio da oportunidade de emprego proveniente de sua aprovação no concurso para professora da educação infantil:

Quando formei no colégio, meu interesse não era pedagogia, mas outro curso. Porém, aconteceu que quando tinha 18 anos fiz concurso para sala de aula e um pouco antes de prestar vestibular fui nomeada. Nunca tinha entrado na sala de aula e nunca tinha pensado em ser professora. Mas quando fui para sala de aula, eu gostei bastante. Criava atividades de cantar, de cantiga de roda, adaptava músicas, e com isto eu e os alunos adorávamos. Mas era um trabalho muito difícil. Depois de três anos dando aula, tempo exato que precisava para entrar no curso X do Instituto de Educação, sou aprovada no vestibular. [...] Se antes de ser professora

eu tinha vontade de ter ingressado em outra área, hoje vejo que não tenho mais vontade, pois acho que dou para esta profissão mesmo (Professora Paula).

O interesse de Paula pela profissão surgiu a partir de sua vivência prática como docente e se reafirmou com a realização dos dois cursos de graduação, de especializações e do mestrado. Certamente, este percurso de formação contribuiu para a aquisição de novos saberes profissionais (científicos, didáticos e pedagógicos), para uma possível ressignificação dos processos de profissionalização e para a consolidação de uma identidade profissional com a profissão docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; TARDIF, 2002). Todavia, neste caso específico, é importante ressaltar que a identificação com o magistério superior ocorreu também em face de sua experiência prática. Além disso, essa trajetória profissional e de formação influenciou sua grande identificação com o ensino e com a profissão de professora.

Se, de um lado, a atuação formal como professora foi satisfatória e motivou as professoras Paula e Patrícia a permanecerem na profissão, de outro, a primeira experiência formal da docente Ana foi traumática, condição que, aliada a outros acontecimentos externos, contribuiu para que se afastasse da docência por 18 anos, retornando-a somente quando se tornou professora universitária na FaE/CBH/UEMG:

Quando comecei a trabalhar como professora, foi muito difícil, pois vivi a pior experiência da minha vida, porque [...] me deram uma sala num porão que tinha uns 30 alunos que eles consideravam deficientes. Disseram que não era para fazer muita coisa, mas somente ir levando. Eu fiquei horrorizada com esta situação, pois, como tinha somente vinte anos e nunca tinha entrado na sala de aula, eu não sabia como lidar com os alunos. Depois de procurar muitas vezes a orientadora pedagógica e de explicar que os alunos precisavam de uma professora melhor do que eu, sem experiência, nada resolveu e decidi largar o emprego nesta escola. [...] Por ter abandonado a escola, eu fui para último lugar na classificação e, com isto, me mandaram trabalhar em Igarapé, na Grande BH. Quando cheguei, iria substituir uma professora contratada que também estava grávida e, como logo eu teria que sair de licença, uma pessoa

da Superintendência me convidou para trabalhar lá por uns tempos, e eu aceitei por causa da distância de Igarapé da minha casa. Por isto, fui para a Superintendência, tipo emprestada. [...] O trabalho na área burocrática por 18 anos não me motivava muito, pois a realidade que se discutia lá era muito diferente da vivenciada na escola. Assim, quando fiz o concurso na UEMG e fui aprovada, tive uma redenção, pois devo muita coisa a esta instituição no sentido de ter sido um resgate, pois é um lugar que eu tenho prazer no que faço, mesmo com todas as dificuldades de condições que enfrento aqui. Além disso, eu adoro dar aula, adoro lidar com a educação neste lugar que estou (Professora Ana).

O relato da Ana, articulado ao das demais professoras, é bastante elucidativo quanto ao papel que as experiências profissionais positivas e negativas representam para o abandono, a permanência e o investimento na profissão docente. Sobre isso, Tardif (2002), Huberman (1995), entre outros autores, consideram o início na carreira fundamental para a referida permanência ou desistência da docência. Nos primeiros anos da profissão, o docente vivencia o “choque” com a realidade profissional, em outras palavras, com a fragmentação do trabalho, as precárias condições materiais e salariais, os alunos desmistificados e as dificuldades da prática profissional. Esses aspectos são contrastados com o sentimento de responsabilidade e de satisfação profissional em ter uma turma de alunos, em perceber melhorias na prática e no relacionamento interpessoal com eles. É nessa articulação entre as dificuldades e as motivações da profissão docente que se desenvolvem as trajetórias de permanência ou de abandono da profissão.

A análise das trajetórias das professoras Ana, Patrícia e Paula revela o papel exercido pelos percursos de vida influenciando as escolhas profissionais e, conseqüentemente, a própria identidade docente (ZABALZA, 2004). Para Ana, a experiência de trabalhar um longo tempo distante da sala de aula e, depois, a oportunidade de retornar à docência como professora da UEMG permitiram que sua identificação com o magistério fosse reconstruída. Para a professora Patrícia, a oportunidade de trabalhar com alunos da EJA foi central para sua decisão de ser professora. A professora Paula viu inicialmente na docência a oportunidade de conseguir emprego, ingressando na profissão por ter sido aprovada em concurso público, sendo que na época estava interessada em outra profissão.

Até aqui, destacou-se principalmente a trajetória das professoras Ana, Patrícia e Paula, procurando analisar os motivos que as fizeram ingressar no magistério. Passa-se, agora, focar a relação atual que elas estabelecem com as atividades de ensino e pesquisa, buscando estabelecer uma comparação com o perfil profissional das docentes que desenvolvem uma trajetória de orientação acadêmica. Com relação à atividade de ensino, as três professoras enfatizam sua identificação:

Eu gosto profundamente é de dar aula e sempre mantive uma boa relação com os alunos. Na disciplina X, esta relação é extremamente gratificante, porque eu posso trabalhar com situações que acontecem no cotidiano da escola e da sociedade, como relações de preconceito, de submissão. Na Y, também dá, como, por exemplo, as relações de poder dentro da escola, e isto vira objeto de discussão na aula [...]. A gente discute bastante nas aulas. A sala de aula é um dos lugares mais incríveis da educação (Professora Ana).

A experiência do trabalho contribui para nossa identidade e para nossa prática. Até porque hoje um professor que é de X e que nunca foi professor de alfabetização ele tem teoria, mas ele não tem a prática, ele não viu acontecer, né? Por isto, vejo que minha vontade e identidade em ser professora foi interiorizada pela experiência e pelos meus estudos (Professora Paula).

Houve momentos que pensei: “Meu negócio era somente dar aulas”. Eu passava a pensar que minha identidade profissional era única e exclusivamente de professor. Por outro lado, na minha cabeça, o bom professor é também um pesquisador, pois o tempo todo ele está se reciclando e adquirindo novos conhecimentos através de pesquisas em livros e internet. Até porque, como é possível eu dar aula hoje de forma semelhante que fazia quando entrei aqui? (Professora Patrícia).

Esses relatos deixam evidente que a atividade de ensino assume grande centralidade na trajetória das professoras. Ana enfatiza sua satisfação em dar aulas; Paula ressalta que sua vontade e identificação com a docência foi

construída a partir de sua experiência prática; e Patrícia ressalta seu papel enquanto professora e a dificuldade que possui para desenvolver pesquisa, em face de ser especialista.

Com relação à pesquisa, a trajetória dessas professoras assumem algumas especificidades. O relato de Patrícia destaca sua dificuldade em participar de pesquisas, o que acarreta um sentimento de identidade profissional restrita ao ensino. Porém, na época da entrevista havia se inserido recentemente em um Grupo de Pesquisa, mas relatou ainda não ter se identificado profissionalmente com a atividade, desmotivação, talvez, relacionada a um problema de ordem pessoal, como mostra a fala abaixo:

No ano de 2010, entrei num grupo de pesquisa, mas, na verdade, não era o que havia pensado inicialmente. Mas, de certa forma, foi bom porque resgatou uma ideia que havia pensado desenvolver na época que tentei o mestrado na UFMG que está relacionada ao campo da X. [...] Mas ainda não é o que havia pensado. [...] No momento que comecei a participar desta pesquisa, aconteceu que tive uma dor existencial muito intensa [...], por isto, acho que ainda não consegui me mostrar muito e mostrar o que quero. Assim, fiquei mais quietinha e fazendo mais o que as pessoas estão pedindo para eu fazer. Mas acho que agora estou começando a sair deste momento de crise (Professora Patrícia).

Embora a professora tenha mencionado não ter encontrado ainda uma satisfação com a pesquisa, tal situação não é ausente de contradições, na medida em que apresenta a vontade de pesquisar e de aperfeiçoar-se academicamente. Dessa forma, é possível inferir que as identificações do professor com uma ou outra atividade estão em constante processo de transformação na e pela vivência profissional (DUBAR, 2005; HALL, 2005).

Paula apresenta em seu relato uma identificação com a atividade de pesquisa, a qual se efetiva predominantemente pelo viés burocrático:

Você fazer uma pesquisa e se inteirar daquele assunto é muito gratificante. Acho que isto contribuiu muitíssimo para minha pessoa, para minha satisfação e para minha identidade de professor. Até porque toda experiência que você faz não é em vão. [...] Quando comecei a ajudar no trabalho

do Centro de Pesquisa, ele não estava em funcionamento, e eu também nunca tinha trabalhado nesta área. Mas, aos poucos, fomos organizando as coisas, e hoje tivemos um avanço qualitativo imenso. Então, eu me senti realizada e aprendi muita coisa. Aprendi essa parte mais burocrática da pesquisa: CNPq e financiamento. (Professora Paula).

Procurando compreender melhor a relação que esta professora estabelece com a atividade de pesquisa, procedeu-se à consulta a seu currículo *lattes*, em que se percebeu a ausência de referências a pesquisas e publicações acadêmicas, o que sugere que não ela possui um perfil acadêmico e que, possivelmente, sua identificação com a atividade seja predominantemente burocrática.

Ana ressalta a participação em pesquisas vinculadas a dois Núcleos de Pesquisa, aspecto que permite depreender certa familiaridade com a atividade: “*A gente trabalha muito com pesquisa na área da X. Tem ainda um Núcleo, que pesquisamos a área Y. E, agora, desenvolvemos uma pesquisa sobre Z, que é um assunto muito interessante*”.

Apesar da familiaridade com a pesquisa, em seu currículo *lattes* consta o desenvolvimento de três pesquisas, a apresentação de dois trabalhos em eventos científicos, um relatório de pesquisa e um manual técnico-científico, porém nenhuma publicação de artigos científicos. Assim, apesar da identificação com a pesquisa, esta docente não desenvolve uma trajetória profissional acadêmica nos moldes do outro grupo de docentes, sendo possível que também não se encontre em meio a pressões do produtivismo acadêmico.

A partir disso, percebe-se, principalmente pela trajetória das professoras Ana e Paula, que é possível construir uma identificação com a pesquisa sem adentrar numa trajetória de caráter acadêmico em que, dentre outras coisas, expressa-se pela adesão à sociabilidade produtiva presente na academia.

A análise das trajetórias das cinco professoras evidencia que as atividades de ensino e pesquisa são respectivamente as mais importantes para o trabalho docente e para a construção das identidades profissionais na instituição pesquisada. As docentes doutoras ou em doutoramento (Maria e Alice) desenvolvem uma trajetória de cunho acadêmico, centrando sua atuação na atividade de pesquisa e na publicação de artigos, enquanto as professoras com mestrado e especialização (Paula, Ana e Patrícia) explicitam ao longo do percurso profissional maior identificação com o ensino, seguindo-se a pesquisa.

Em razão da história da instituição se caracterizar pela centralidade e pela excelência na atividade de ensino, tendo, ainda, a heterogeneidade de perfis profissionais entre os docentes, confirma-se o que foi dito no item anterior a respeito do fato de o gerencialismo e, principalmente, o produtivismo acadêmico ainda estarem incidindo, aos poucos, no cotidiano da FaE/CBH/UEMG. Por fim, um aspecto não explicitado diretamente, mas que está presente no relato de todas as professoras analisadas é a identificação que possuem com uma ou mais áreas disciplinares. Tal consideração mantém estreita relação com as atividades que compõem o trabalho do professor universitário, considerando que este não somente dá aulas e desenvolve projetos de pesquisa e extensão, como também o faz a partir de determinada disciplina. Assim, a área disciplinar tanto se constitui como um elemento de identificação profissional quanto contribui para que o docente construa uma identificação com as atividades que compõem o trabalho docente: ensino, pesquisa e extensão.

Atividades de extensão e administrativas

A atividade de extensão e a atividade administrativa foram também destacadas nas narrativas das professoras analisadas, porém com menor ênfase do que a de ensino e a pesquisa. Sobre a atividade de extensão, duas professoras relataram tê-la desenvolvido, porém somente uma delas demonstrou explicitamente em seu relato ter construído uma identificação profissional com ela:

Hoje, eu desenvolvo com uma professora do Núcleo outro projeto, mas de caráter extensionista, porque penso que a pesquisa, ensino e extensão necessitam caminhar juntas na universidade. (Professora Patrícia).

A extensão, eu passei por ela através dos Núcleos X e Y. As duas participações chegaram numa hora excelente, porque estas experiências me ajudaram muito, até nas aulas [...]. Esta possibilidade de transformação, eu vi ocorrer tanto na experiência de sala de aula, mas também na pesquisa e na extensão. Na extensão, eu tive uma experiência fantástica, onde retomei a experiência da educação de jovens e adultos no Y. [...] Então, foi uma experiência fantástica e que veio com muita força. [...] É um aprendizado ver as pessoas nessa precariedade com comprometimento com a educação, com a mudança, com a transformação. Elas vivem da luta, né? Então, foi uma experiência fantástica. (Professora Ana).

Patrícia, apesar de ter declarado que desenvolve projetos de extensão e de ter enfatizado a importância da articulação desta atividade com a pesquisa, não demonstrou na sua narrativa outros elementos que apontassem para uma clara identificação profissional com a atividade. De outro lado, Ana enfatizou em diversos momentos sua participação na atividade extensionista, destacando sua importância para a sua prática profissional e para sua formação humana. Acrescenta-se, ainda, que ela está vinculada a um projeto de extensão de grande importância para a instituição, contando com parcerias interinstitucionais, financiamento externo e o envolvimento de grande equipe.

Articulando os dados provenientes das entrevistas, que apontam que somente duas professoras desenvolvem atividades de extensão, com os de caráter quantitativo, que indicam que somente 5,1% dos professores respondentes do questionário se consideram professores extensionistas, pode-se inferir que esta atividade possui papel secundário na FaE/CBH/UEMG. Dessa forma, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) expresse que um dos objetivos da educação superior é o de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 2010a, p. 36), mediante a articulação com as atividades de ensino e pesquisa, os dados apontam que a FaE/CBH/UEMG ainda não está cumprindo o objetivo de envolver a maioria de seus professores nesta atividade. Porém, esse descumprimento não se restringe a essa instituição, conforme apresenta Castro (2004), essa situação perdura em grande parte das universidades brasileiras.

A importância da área administrativa para o bom funcionamento da universidade foi relatada por grande parte das professoras. Todavia, os dados quantitativos revelam que somente 3,4% dos docentes se identificam como professor-administrador. Além disso, das três professoras que narraram mais especificamente atuações na área administrativa (Maria, Ana e Paula), somente uma demonstrou ter construído uma identificação com a atividade:

Quando terminei o curso de X, me tornei supervisora e fui trabalhar nesta área. Nesta atividade, eu trabalhei de 68 a 82, na primeira à quarta série, e de 82 a 89, na quinta à oitava série. Eu gostava muito deste trabalho, porque sempre ajudávamos as pessoas e fazíamos muitos planos e projetos, e isto me motivava. Como tinha te falado, fiz parte do grupo que reativou o Y e, aos poucos, fomos organizando as coisas,

e isto me deixou muito realizada. [...] Também na época que fui X, aprendi bastante e foi uma experiência muito gratificante. (Professora Paula).

Paula construiu essa identificação com a atividade administrativa no decorrer de sua trajetória profissional, iniciada no curso de Administração Escolar e desenvolvida na atuação profissional como supervisora de ensino e no exercício de várias funções administrativas na FaE/CBH/UEMG. Dessas vivências na universidade, destaca-se também o relato citado anteriormente em que são fornecidos indícios para a compreensão de que ela construiu uma identificação com a pesquisa por intermédio da área burocrática.

Ana elucida ter uma vasta experiência na área administrativa. Todavia, embora acredite que esta atividade é importante para o funcionamento da universidade, explicita claramente não ter familiaridade com a atividade:

Como tinha te contado, trabalhei 18 anos no estado fora da sala de aula, e eu não gostava daquilo que fazia, pois gosto é da sala de aula, da extensão e da pesquisa. O trabalho que fazia lá era muito distante do que acontecia na escola. Eu não via sentido nele. [...] Atualmente, estou na área administrativa. Lá vai eu novamente trabalhar com a área burocrática, pois não gosto dela, mas a acho importante para Universidade, e é necessário o professor ocupar esses lugares por conta do revezamento no departamento. A área administrativa para muitos e para mim é um dos lugares menos interessantes para transitar na UEMG. Dessa forma, a Chefia de Departamento, Coordenação, Direção, Vice-Direção são coisas que não me agradam tanto, pois vejo que estas atividades são solitárias, e gosto de trabalhar em conjunto com as pessoas. (Professora Ana).

Embora, a experiência prática em uma atividade seja condição fundante para se construir uma identificação profissional, à medida que se adquirem experiências e conhecimentos profissionais que fundamentam a atuação prática profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), esta professora considera não se sentir satisfeita profissionalmente com a área administrativa. Nesse caso, sua experiência na área administrativa talvez não tenha sido revestida de sentido e de significação pessoal a ponto de se identificar como administradora universitária.

Maria ressalta também já ter participado da área administrativa, com o intuito de contribuir com o coletivo. Contudo, narra não gostar da atividade:

Participei da administração acadêmica numa época que não havia pessoas interessadas, e o fiz mais para ajudar os colegas do departamento. Trabalhei na X, mas não cheguei a ser empossada, pois, conversando com uma colega ela comentou que não seria interessante para minha aposentadoria congregar na minha carreira de professora a função de docente e administrador. Assim, quando surgiu um interessado para tomar posse, eu achei ótimo. (Professora Maria).

Os relatos das professoras Ana e Maria revelam que ambas exerceram atividades na área administrativa no decorrer de sua trajetória na instituição, com a finalidade de contribuir para a coordenação de algum setor da universidade. Essa característica é comum na organização de trabalho das universidades públicas, pois, como a gestão é desenvolvida de forma colegiada e democrática, é natural que haja o revezamento de professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; ZABALZA, 2004). No caso da FaE/CBH/UEMG, a predisposição para contribuir com esse revezamento pode encontrar fundamento também na referida mobilização dos professores em reivindicar melhorias nas condições de trabalho e salariais e em ocupar vários setores que compõem a estrutura da universidade, como o Centro de Pesquisa e a Comissão para Reformulação Curricular.

A resposta construtiva e criativa dos docentes em face das dificuldades encontradas na universidade os unifica em prol de um ideal comum e permite que haja certa reconversão dos fatores de insatisfação em satisfação profissional pela via do reconhecimento social proveniente dos pares e das conquistas obtidas (DEJOURS, 2004a; 2004b). Isso favorece a identificação institucional com a FaE/CBH/UEMG. Certamente, esse movimento reivindicatório, a identificação com o magistério superior e as atividades que compõem o trabalho do professor universitário, permeadas por determinadas áreas disciplinares, como se procurou demonstrar, são elementos que contribuem para o professor construir não somente uma identidade profissional no e pelo trabalho na FaE/CBH/UEMG, como também múltiplas identidades profissionais que mantêm relações com a heterogeneidade de perfis que compõem o corpo docente da universidade.

Considerações finais

O processo de constituição das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG, caracteriza-se por uma multiplicidade de elementos constituintes, tais como: tipo de carreira profissional, papel das atividades profissionais do magistério superior e a relação disciplinar que as permeia. Esses aspectos são ainda constituídos no decorrer de uma trajetória profissional, expressando-se a partir de um caráter individual e coletivo. Primeiro, porque cada docente ressignifica e subjetiva essas experiências individualmente. Segundo, porque essas escolhas estão inseridas em um contexto que se caracteriza pela mercantilização do ensino superior, pela adoção de novas formas hipermodernas de gestão administrativa e pela excessiva valorização da produtividade acadêmica. Todavia, esse contexto social é traduzido e ressignificado pela especificidade histórica da FaE/CBH/UEMG, caracterizada pela: tradição no ensino proveniente do IEMG; recente criação da universidade e consolidação da pesquisa e pós-graduação; situação de precariedade das condições de trabalho; cultura institucional de “minimizar” os efeitos da Avaliação de Desempenho; e heterogeneidade de perfis profissionais. Essa situação insere a FaE/CBH/UEMG, de forma lenta, mas gradual, no processo de sociabilidade produtiva em face do gerencialismo e do produtivismo acadêmico.

O contexto institucional da FaE/CBH/UEMG, articulado às especificidades das trajetórias profissionais desenvolvidas pelo corpo de professores, contribui para a existência de uma heterogeneidade de identidades profissionais quanto ao perfil de carreira desenvolvida e à centralidade das atividades de ensino e pesquisa. Isso porque um grupo de professores que centra sua trajetória na perspectiva acadêmica de valorização da pesquisa e da produção de artigos, havendo outro que tem como ênfase central o desenvolvimento de uma trajetória na docência.

Esta análise aponta para duas direções: primeira, as atividades de maior destaque na instituição são a de ensino e a de pesquisa, seguindo-se a administrativa e a de extensão; segunda, existe uma pluralidade de identificações com as atividades que compõem o trabalho do professor universitário, sendo construídas e reconstruídas no decurso da trajetória de vida e profissional dos docentes. Estes foram alguns dos principais elementos de identificação profissional examinados na trajetória dos professores da FaE/CBH/UEMG.

Destaca-se, por fim, a relevância dessa temática de pesquisa para esclarecer melhor os elementos constituintes das identidades profissionais do professor universitário e para examinar os efeitos do gerencialismo e do produtivismo acadêmico na universidade pública e no trabalho docente, considerando as especificidades institucionais e pessoais dos atores. Além disso, salienta-se a importância de se desenvolver novas pesquisas que aprofundem a análise de alguns dos elementos dessa construção identitária na FaE/CBH/UEMG, bem como de pesquisas comparativas entre uma ou mais instituições, pois, ao compará-las, é possível compreender melhor as especificidades e as recorrências de cada instituição.

Notas

¹ Esta pesquisa teve o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Os professores entrevistados foram identificados por pseudônimos.

³ O fato de as professoras que desenvolvem uma trajetória acadêmica terem ingressado diretamente no magistério superior, é aparentemente uma coincidência, mas que elucida que a maior parcela desse grupo, desde o início de sua trajetória profissional, tem como objetivo profissional trabalhar no ensino superior.

⁴ Optou-se por não divulgar a área de conhecimento, as disciplinas que ofertam e as funções exercidas pelos docentes, pois neste artigo tais informações não são centrais para se compreender a discussão proposta. Com isso, pode-se reforçar a garantia do anonimato dos participantes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara, 2010a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 out. 2010b. Seção 1, p. 10.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais Eletrônicos...* Caxambu, MG: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

DEJOURS, Christophe. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004a. p. 127-140.

DEJOURS, Christophe. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004b. p. 141-156.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

GADAMER, Hans G. A historicidade da compreensão como princípio hermenêutico. In: GADAMER, Hans G. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-62.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MATOS, Maria do Carmo de. *Formação docente e integração curricular: proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG*. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MINAS GERAIS. Lei complementar 100, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007. *SIND-UTE*, Uberlândia, MG, 5 nov. 2007. Disponível em <<http://www.sinduteuberlandia.com.br/images/legislacao/a094c61a5f.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

PAGÈS, Max et al.. *O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos*. Tradução Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Símas Favatti. São Paulo: Atlas, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e. Por uma leitura sui generis do sofrimento e prazer no trabalho do professor da universidade pública brasileira: articulações entre a teoria marxista da subjetividade, psicossociologia e psicodinâmica do trabalho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES, 1., 2012, Braga. *Livro de Atas...* Braga: Aletheia/Universidade Católica Portuguesa, 2012.

SILVA, Joseli Maria; SILVA, Armando; JUNCKES, Ivan Jairo. *Construindo a ciência: elaboração crítica de projetos de pesquisa*. Curitiba, PR: Pós-Escrito, 2009.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Celia Passos Ribeiro de. *Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-135.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILHENA, Renata; MARTINS, Humberto Falcão; MARINI, Caio. Introdução. In: VILHENA, Renata et al. (Org.). *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. p. 21-42.

YIN, Robert Ken. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

L'identité chez et par le travail: des éléments constitutifs des identités professionnelles des professeurs de FaE/CBH/UEMG

Résumé

Dans cet article, on présente une synthèse d'une part des résultats d'une recherche de maîtrise visant analyser les éléments constitutifs du processus de construction des identités professionnelles du professeur universitaire, à partir de l'étude de cas d'un établissement d'enseignement supérieur: FaE/CBH/UEMG. Dans l'analyse furent considérés des aspects du parcours professionnel, de la réalisation pratique des activités d'enseignement, et comment ce processus constitutif s'est inscrit dans le milieu institutionnel de l'université. Pour cela, une révision théorico-bibliographique a été effectuée, les lois sur le thème ont été étudiées, des questionnaires ont été appliqués et des entretiens narratifs ont été menés. Au moment de l'analyse, on a croisé les données des entretiens avec les autres sources d'évidences. Parmi les principaux résultats trouvés, on a pu constater que l'identité professionnelle est construite prenant en considération un trajet professionnel, lequel est, à sa fois, constituée par des éléments individuels et collectifs. On a pu observer aussi que cette identité est caractérisée également

The identity in and through the work: constituent elements of the professors' professional identities at FAE/CBH/UEMG

Abstract

This paper presents a synthesis of part of the results of a master's research that analyzed the constituent elements of the construction process of the professional identities of professors from the study case in an educational institution of higher education, named FaE/CBH/UEMG. This analysis considered the aspects of professional trajectory, practice activities that make up the professor's work and how this constitutive process fits the institutional environment of the university. In order to do so, theoretical literature was reviewed, laws on the subject were consulted, questionnaires were applied and some interviews were conducted in narrative format. During the analysis, the interview data were triangulated with the other sources of evidence. Among the main results found, it is remarkable that professional identity is constructed taking into account a professional trajectory, which also consists of individual and collective elements. The survey also pointed out that this identity is characterized also by multiple factors, such as the type of the professional trajectory taken by the professor and its relation to the professional activities performed in higher education which contribute

par une multiplicité d'éléments tels que le type de carrière professionnelle développée par l'enseignant et sa relation avec les activités professionnelles de l'enseignement supérieur, lesquels contribuent pour que la construction des identités professionnelles soient multiples et hétérogènes.

Mots-clés: Professeur Universitaire. Identité Professionnelle. Pratique des professeurs.

to the construction of multiple and heterogeneous professional identities.

Keywords: Professor. Professional identity. Teaching practice.

Fábio Machado Ruza

E-mail: fabioruza@yahoo.com.br

Santuza Amorim da Silva

E-mail: santuza@hotmail.com

Karla Cunha Pádua

E-mail: kcpadua@yahoo.com.br

Recebido em: 30/1/2013

Versão final recebida em: 12/7/2013

Aprovado em: 18/7/2013