UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN

HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS LEIGOS

Recife
2023

IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN

HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS LEIGOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: Identidades e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza

Recife

2023

Catalogação na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

M528h Zimmermann, Ivoneide Maria de Melo
História de vida e construção da identidade docente de professores universitários leigos / Ivoneide Maria de Melo Zimmermann. – 2023.
134 f.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários. 3. Identidade profissional. I. Souza, Edilson Fernandes de (Orientador). II. .Título.

378.12 (23. ed.) UFPE (CE2023-062)

IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN

HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS LEIGOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em: 21/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Ana Paula de Oliveira Marques (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Márcia Carréra Campos Leal (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcos Aurélio Dornelas da Silva (Examinador externo)
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

Prof. Dr. Paulo Fernando Vasconcelos Dutra (Examinador externo)
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus amados filhos, Reynaldo e Victor, às minhas queridas noras Bruna e Luíza e a minha adorável netinha Júlia, sem os quais a vida não seria tão doce e a esperança não estaria presente.

Dedico também para você que foi minha dupla na faculdade e juntos aprendemos Odontologia. Você que fez a paixão se transformar no amor que ampara, compartilha e respeita. Com você aprendo a ser a professora que sempre sonhei existir e sigo em frente, pois ao seu lado o caminho é mais seguro. Te amo Rogério!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que se faz presente em todos os dias da minha vida, me dando forças para seguir sempre superando todas as dificuldades.

Aos meus estimados mestres, Dona Sônia Leal e Professor Clifford, que com os exemplos de mestres dedicados e atenciosos, ficarão para sempre guardados no meu coração, jamais os esquecerei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pela possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, em especial à Professora Doutora Aurenéa Oliveira, que através da sua disciplina, muito contribuiu na construção deste trabalho.

Aos meus colegas de doutorado, em especial a Emanuel e Catarina que me ajudaram nessa jornada, cada um contribuindo de forma diferente ao meu aprimoramento e crescimento pessoal e profissional. Sem vocês teria sido bem mais difícil.

A minha amiga Ana Paula Marques, pelo exemplo de dedicação e comprometimento, levarei para toda minha vida.

A minha amiga Márcia Carréra, que com a sua lucidez sempre me incentivou a seguir em frente, a nunca desistir, a fazer tudo “hoje”, e não deixar nada para depois.

Ao meu orientador e amigo Professor Doutor Edilson Fernandes de Souza, que desde o primeiro momento me estimulou, acreditando e me fazendo acreditar que eu conseguiria vencer essa jornada, meu muito obrigada.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Teixeira de Andrade)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo verificar como se constrói a história de vida e a identidade docente do professor leigo em uma Instituição de Ensino Superior Pública. Define-se "Professor Leigo" como o professor que não teve formação para a docência, mas que teve formação técnica específica para atuar como profissional liberal e que prestou concurso público para o magistério superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo exploratório, combinada com pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas. Foram entrevistados dois professores do curso de Odontologia e dois do curso de Medicina, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), utilizando-se a metodologia da História Oral. Utilizou-se entrevista semiestruturada e questionário para obtenção de dados sócio demográficos; pesquisa bibliográfica nas fontes de dados: Scielo e Catálogo de teses e dissertações da CAPES; e levantamento de documentos institucionais da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida. Observou-se que muitos jovens anseiam por uma profissão de destaque que lhes proporcione uma boa remuneração, então a Odontologia e a Medicina, com seus amplos campos de atuação parecem preencher esses requisitos. Ser professor, após a conquista da profissão liberal tão almejada, torna-se viável e com possibilidade dessa outra profissão proporcionar prazer, felicidade e reconhecimento social. A docência superior não pode ser vista como uma ocupação secundária, mas, como outra qualquer, que requer conhecimentos específicos, disponibilidade de tempo e aprendizado constante. A docência é na realidade uma atividade complexa, que envolve vários aspectos, como conhecimentos pedagógicos, conhecimentos profissionais e relações interpessoais. Consiste em uma relação indissolúvel e em constante construção entre professor, aluno e conteúdo a ser trabalhado para melhor atender as demandas sociais e profissionais da sociedade. Os participantes do estudo fizeram referência a grande satisfação que é ser professor, e se sentem orgulhosos por pertencerem a UFPE, que o convívio com os jovens é muito gratificante, mas que as cobranças institucionais para conseguir progressão na carreira são muitas e a remuneração, foi referida por alguns entrevistados, como um fator que dificulta uma maior dedicação à docência. Por tratar-se de uma atividade que está exposta a muitas exigências, sendo passível se vivenciar conflitos pessoais e profissionais que podem afetar a percepção de satisfação e até mesmo a saúde desses profissionais.

Palavras-chave: história de vida; formação docente; docência na educação superior; qualidade do ensino superior.

ABSTRACT

This research aims to verify how one builds its life history, and teaching identity as aprofessor, with an undergraduate diploma in a Public Higher Education Institution. I define “an undergraduate” as a professional who did not have training for teaching, but who had specific technical training to act as a teacher and who took the public exam toteach and work as a professor in a Public Higher Education Institution. It is a qualitative research of exploratory descriptive character, combined with bibliographical research, documental analysis and interviews. Two professors from the Dentistry course and two professors from the Medicine course at the Federal University of Pernambuco (UFPE) were interviewed, using the methodology of Oral History. Through semi-structured interviews, using questionnaire, to obtain socio-demographic data; bibliographic research and data source: Scielo and Catalog of teases and dissertations from CAPES; and survey of institutional documents from the Dean of People Management and Quality of Life. It was observed that many young people yearn for an outstanding profession that will provide them with good remuneration, Dentistry and Medicine, with their broad fields of activity, seem to fulfill these requirements. However, old, and guarded desires, such as being a teacher, after conquering the so desired profession and financial stability, teaching becomes a viable, and the possibility of acquire this other profession provides pleasure, happiness, and social recognition. However, the Academics professor profession shall not be seen as a secondary occupation, it is a profession like any other, which requires specific knowledge, time taker, which requires a constant desire to constant to learn. Teaching is a complex activity, and involves several aspects, such as pedagogical knowledge, professional knowledge, and interpersonal relationships skills. It consists of an indissoluble and constantly building relationship between teacher, student, and content, to be learned with the objective of better assisting the social and professional demands of the public. All study participants referred to the great satisfaction that is being a professor, and how they feel proud to be members of the UFPE, they mentioned how interacting with young students is rewarding, but some interviewees also mentioned how the Institutional demands to achieve career advancement are excruciating, and how the fact that the profession is under paid, hinders a greater dedication to teaching. Thus, been an activity that is exposed to many demands, it is possible to experience personal and professional conflicts that can affect the perception of satisfaction and even the health of these professionals.

Keywords: life’s history; teacher’s training; teaching in a undergraduate education; quality of undergraduate education.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo verificar cómo se construye la historia de vida y la identidad docente del profesor laico en una Institución de Educación Superior Pública. Defino "Profesor Laico" como un profesor que no tenía formación para la docencia, pero que tenía formación técnica específica para actuar como profesional liberal y que se presentó a concurso público para la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo exploratorio, combinada con investigación bibliográfica, análisis documental y entrevistas. Fueron entrevistados dos profesores de la carrera de Odontología y dos profesores de la carrera de Medicina de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), utilizando la metodología de Historia Oral. A través de entrevistas semiestructuradas y uso de un cuestionario para obtener datos sociodemográficos; búsqueda bibliográfica en fuentes de datos: Scielo y Catálogo de tesis y disertaciones de la CAPES; y levantamiento de documentos institucionales del Decanato de Gestión de Personas y Calidad de Vida. Se observó que muchos jóvenes anhelan una profesión destacada que les proporcione una buena remuneración, por lo que la Odontología y la Medicina, con sus amplios campos de actividad, parecen cumplir con estos requisitos. Sin embargo, viejos y guardados deseos, como el de ser maestro, luego de conquistar la tan deseada profesión liberal, se vuelven viables y con la posibilidad de que esta otra profesión proporcione placer, felicidad y reconocimiento social. La educación superior no puede ser vista como una ocupación secundaria, es una profesión como cualquier otra, que requiere conocimientos específicos, disponibilidad de tiempo y disposición para el aprendizaje constante. La docencia es en realidad una actividad compleja, que involucra varios aspectos, como el conocimiento pedagógico, el conocimiento profesional y las relaciones interpersonales. Consiste en una relación indisoluble y en constante construcción entre docente, alumno y contenidos a trabajar para atender mejor las demandas sociales y profesionales de la sociedad. Todos los participantes del estudio hicieron referencia a la gran satisfacción de ser profesor, y se sienten orgullosos de pertenecer a la UFPE, que interactuar con los jóvenes es muy gratificante, pero que las exigencias institucionales para lograr la progresión en la carrera docente son muchas y la remuneración era mencionado por algunos entrevistados como un factor que dificulta una mayor dedicación a la docencia. Por ser una actividad que está expuesta a muchas exigencias, es posible experimentar conflictos personales y profesionales que pueden afectar la percepción de satisfacción e incluso la salud de estos profesionales.

Palabras clave: historia de vida; formación de profesores; docencia en la educación superior; y calidad de la educación superior.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos professores entrevistados, segundo dados sócio-demográficos..... 70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASCES – Associação Caruaruense de Ensino Superior

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAV – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DDE – Diretoria de Desenvolvimento do Ensino

DDP – Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal

DMS – Departamento de Medicina Social

EAD – Educação à Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FOMARE – Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco

FOP – Faculdade de Odontologia de Pernambuco

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Med – Medicina

NUFOPE – Núcleo de Formação Continuada Didático- Pedagógica

Odonto – Odontologia

PBL – Problem Based Learming (Aprendizagem baseada em Problema)

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNDE – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGERO – Programa de Pós-Graduação em Gerontologia

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROGEPE – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de vida

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

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

SSI – Superintendência de Segurança Institucional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E REFERENCIAL TEÓRICO 22

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 22

2.1.1 Desenho da pesquisa 22

2.1.2 Local da pesquisa. 22

2.1.3 Amostra de participantes 22

2.1.4 Critérios de inclusão e exclusão 23

2.1.5 Recrutamento dos participantes 23

2.1.6 Instrumentos de coleta de dados 24

2.1.7 Procedimentos para coleta e análise dos dados 24

2.1.8 Aspectos éticos 25

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO 27

2.2.1 Construção da docência 27

2.2.1.1 Aprendizagem *da docência* 27

2.2.1.2 *Docência no ensino superior* 31

2.2.1.3 *Construção do processo identitário* 34

2.2.2 História oral – uma metodologia utilizada 38

3 A UNIVERSIDADE: A CASA DE TODOS OS SABERES 43

3.1 A UNIVERSIDADE MEDIEVAL: UMA LUZ SOBRE A IDADE MÉDIA 43

3.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA 45

3.3 UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO 47

3.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE 52

3.4.1 A Universidade Federal de Pernambuco em números 54

4 UMA HISTÓRIA DE VIDA 56

5 OUTRAS HISTÓRIAS DE VIDA. 70

6 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA UFPE 83

6.1 INICIANDO A DOCÊNCIA 83

6.2 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL 85

6.3 TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE 87

6.4 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA 90

6.5 O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO 92

6.6 FORMAÇÃO EM PRÁTICAS DIDÁTICAS 97

6.7 USO DE PRÁTICAS DIDÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO....99
6.8 PARTICIPAÇÃO DA UFPE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....108
REFERÊNCIAS.....112
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
.....125
APÊNDICE C – ADENDO AO CEP.....128
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....129

1 INTRODUÇÃO

"Porque me chamas de professor leigo?
Para os meus alunos eu sou louvado"
(Ivoneide Zimmermann)

A presente investigação acadêmica aponta como temas centrais, a história de vida e a construção da identidade docente, de professores universitários tendo sua origem no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do Núcleo Identidades e Memórias e se propõe a responder a seguinte pergunta: como se dá a construção da identidade profissional do professor leigo em uma Instituição de Ensino Superior Pública?

Os saberes de um professor são formados por sua cultura pessoal, adquirida ao longo da sua história, em que a vida em família, o convívio em sociedade, a formação escolar básica, os cursos de graduação e pós-graduação, enfim, todas as oportunidades em que é exposto as várias formas de conhecer, assimilar e repetir padrões de comportamento que, embora resultem numa identidade pessoal única, guarda semelhanças, especialmente considerando o *éthos* em que está inserido (TARDIF, 2005).

Nessa perspectiva, as experiências vividas como aluno de diversos professores, inclusive os não formais, quando se torna professor, é de se esperar que repita os bons e maus exemplos, principalmente se não aprendeu a realizar a necessária crítica que liberta, pois aprimora o que observou e absorveu de bom, ao tempo em que descarta os exemplos negativos. O mesmo se dá, ao tornar-se professor no convívio com seus pares, nos levando a concluir que as construções desses saberes são variadas e heterogêneas.

A construção da sua identidade docente, portanto, depende diretamente da interação entre suas experiências individuais e profissionais. Sendo influenciada por seus valores morais e éticos, por seus posicionamentos frente à sociedade, por suas crenças e também pelos objetivos que pretende alcançar. Cada professor vivencia uma trajetória diferente, interpreta e se posiciona de acordo com as experiências vividas, especialmente considerando a forma de enfrentar e assimilar a integração dos aspectos pessoal, profissional e institucional e, consequentemente, como estes vão se transformando e readaptando-se com o passar do tempo.

No início do exercício da docência do ensino superior, não é incomum, certa insegurança, quer seja no relacionamento com alunos, na relação com professores mais experientes, alguma insegurança frente ao conteúdo da disciplina a ser ministrada e também com a cultura institucional, que na maioria das vezes valoriza mais alguns atributos, como por

exemplo entre nós, a formação e atuação do pesquisador e professor de pós-graduação em detrimento daquele que ministra aulas apenas na graduação.

As Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem cursos de licenciatura direcionados à formação de docentes para o ensino básico e cursos de formação em diversas áreas profissionais, como a Medicina, Engenharia, Direito entre outras, possibilitando o desenvolvimento de suas atividades. Ressalte-se, no entanto, que esses cursos de nível superior têm professores que não são preparados para o exercício da docência superior. Muitos docentes não possuem conhecimento didático/pedagógico para desenvolverem metodologias que facilitem a transmissão dos seus conhecimentos e, muito menos a construção de novos saberes por parte dos alunos.

A esses professores atribui-se o termo leigo[1] que significa: amador, desconhecedor, inexperiente. Que não possui conhecimento aprofundado sobre determinada área. De acordo com Augusto (2010), "professor leigo", é o indivíduo que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível do ensino que atuam. De modo geral esses professores atuam em regiões de difícil acesso, em áreas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar. Atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Augusto (2010), ainda complementa que os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio sem o curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação, embora não seja comum o emprego do termo "professor leigo" para designá-los, esses profissionais também não são habilitados, mesmo tendo o curso superior e tendo domínio de conhecimentos na área que lecionam. Como exemplo cita um engenheiro que leciona matemática. Se esses professores não cursaram a licenciatura específica que os habilite ao exercício do magistério, nos termos do artigo 62 da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são também considerados leigos.

Apesar de não ser usual no campo universitário o emprego da terminologia "professor leigo", neste trabalho, defino "Professor Leigo" como o professor que não teve formação para a docência, mas que teve formação técnica específica para atuar profissionalmente como profissional liberal e que prestou concurso público para o magistério superior. E considerando essa temática nesse estudo procuro responder aos seguintes questionamentos: Como professores universitários leigos dos cursos de Medicina e Odontologia da Universidade

[1] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/leigo/.

Federal de Pernambuco construíram suas identidades docentes a partir da sua trajetória profissional? Quais os mecanismos institucionais foram utilizados no sentido de corroborar com a sua percepção identitária na referida trajetória?

Tendo-se em vista a vasta literatura referente à biografia profissional, como se apresenta, inclusive, na pesquisa de Corrêa (2018), ao tratar da história de vida da professora Ester Bibas e sua produção didático-científica no Estado do Piauí, justifica-se a importância em compreender a trajetória de vida de professores no ensino superior.

Na esteira dessa literatura, também podemos verificar as reflexões de Silva (2015), ao analisar memoriais acadêmicos e as diferentes formas com que o autor identifica as narrativas docentes e suas subjetividades, verificando, sobretudo, a construção de suas identidades profissionais. Desse modo, as narrativas sobre si ou história de vida podem ajudar a compreender a trajetória docente e as diferentes formas com que resolveram determinados impasses em suas carreiras profissionais, os problemas didáticos e pedagógicos, entre outros.

Pensando dessa maneira, Goodson (2015), analisa as narrativas de si no contexto das experiências que os professores efetivamente tiveram, e coloca como um dos desafios a serem verificados nesse método a periodização com que os docentes constroem suas trajetórias, demarcadas por fases importantes de sua existência, como por exemplo, nascimento ou morte de um ente querido, formatura, o ingresso no magistério. Nesse diapasão, ele leva a pensar nas pesquisas realizadas na Inglaterra, onde os métodos de história de vida estão cada vez mais a ser utilizados nos estudos, ajudando a compreender melhor o percurso de vida adulto e as estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

Nesse contexto, Passeggi, Souza e Vicentini (2011), abordam um conjunto de pesquisas relacionadas às trajetórias de professores no Brasil como virada biográfica em educação, de onde partem estudos preocupados em identificar a formação docente, a escolha da profissão e a construção da identidade profissional.

Numa rápida revisão acerca dos trabalhos defendidos no Núcleo de Identidades e Memórias do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, verifica-se a ausência de estudos que tenham se debruçado com a história de vida dos professores. Com raríssimas exceções, pode-se citar a tese de Reis (2012), que trata da história de vida de professores negros e a construção de suas identidades. Embora o trabalho seja de grande importância para o conjunto das produções sobre a temática, trata-se, na verdade, de um dos aspectos referentes à etnicidade, não sendo, pelo menos neste momento, objeto desta investigação.

Contudo, o trabalho de Reis (2012), ajuda a pensar um modelo de estudo capaz de compreender as subjetividades docentes a partir de suas narrativas, o que far-se-á no momento oportuno, ou seja, quando os aspectos metodológicos deste trabalho forem tratados.

Neste contexto, se por um lado os estudos sobre a história de vida de professores avançam significativamente e dão sentido às novas produções relacionadas a este tema, como se verificam nos trabalhos de Reis (2012), Silva (2015) e Corrêa (2018), por outro lado, na perspectiva pessoal, justifica-se esta tese a partir da história de vida da própria autora.

Assim, iniciada a vida profissional como Cirurgiã-Dentista em 1985, atuando como profissional liberal e como funcionária pública na atenção básica à saúde, porém em 2010, despertei para a área do ensino. Inicialmente atuando na pós-graduação *lato sensu*, para em seguida atuar na graduação. Hoje sou professora do Departamento de Prótese e Cirurgia Buco Facial do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPE e tenho percebido que para exercer essa atividade tenho que me apoiar não apenas nos conhecimentos técnicos adquiridos na minha formação acadêmica e experiência profissional odontológica, mas também em conhecimentos adquiridos na minha própria história de vida. Verifico em situações do cotidiano a necessidade de contar com conhecimentos didáticos e pedagógicos que não foram ofertados na minha formação acadêmica.

Durante o mestrado tive a oportunidade de conhecer o Professor Doutor Edilson Fernandes de Souza, que na condição de educador entendeu as minhas angústias, e frente as minhas inquietações pensei, por que não fazer o doutorado em Educação?

Vivo o paradigma de romper com a prática técnica até então exercida para assumir a responsabilidade na formação de profissionais com formação integral, ou seja, um profissional criativo, independente, que seja capaz de manter-se constantemente atualizado, que saiba utilizar as oportunidades oferecidas durante a sua formação (graduação e pós-graduação), que esteja preparado para trabalhar com coletivos, em equipes multidisciplinares, que participe ativamente na construção dos conhecimentos, que tenha formação humanística respaldada em valores éticos, morais e sociais.

Enfim, que saibam desenvolver competências no enfrentamento de diferentes desafios econômicos e sociais da sociedade e não apenas capazes de dar respostas às necessidades de saúde bucal da população. Portanto, deparei-me diante do imperativo de construir uma nova cultura pessoal e profissional.

A posição de professor, oferta condição de manter o aluno em sala de aula. Mas, como motivá-los a construir conhecimentos? Quais recursos dispomos? As queixas de alguns alunos, que referem enxergar professores com vasto conhecimento técnico, mas que “não sabem

ensinar, transmitir", causaram-me muitas inquietações, levando-me a refletir sobre a prática docente. Percebi que como professora leiga não me faltava o conhecimento técnico específico, mas talvez, conhecimentos pedagógicos e didáticos na construção dos saberes. Tal inquietação, levou-me a um outro questionamento, ser professor universitário é uma verdadeira vocação ou é um *status* almejado? Levando-me pôr fim à elaboração da seguinte hipótese: a identidade docente do professor universitário leigo é construída a partir da indissociabilidade dos princípios, do ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Considerando a importância do exposto, justifico a necessidade de investigar como os professores que possuem de 15 a 35 anos de experiência docente construíram suas identidades profissionais em suas trajetórias no interior de uma das mais importantes instituições do ensino público superior do país.

A presente pesquisa tem como objetivo geral, verificar como se constrói a história de vida e a identidade docente do professor leigo em uma Instituição de Ensino Superior Pública. E como objetivos específicos: 1) identificar os caminhos de formação que auxiliaram a construção da identidade docente; 2) analisar a trajetória do docente no ensino superior; 3) apontar o que motivou o seu ingresso na docência e como se sente ao exercê-la; 4) identificar os conhecimentos teóricos e práticos utilizados na atividade docente; 5) levantar e analisar as diferentes fontes documentais que evidenciem a participação institucional na construção da identidade de professores leigos na UFPE.

Esta tese está organizada em sete seções, na primeira seção apresento a introdução. Na segunda seção – Procedimentos metodológicos e Referencial teórico, onde apresento os procedimentos metodológicos que foram utilizados para construção da presente pesquisa, enfoco o processo de construção da docência e construção identitária e ainda apresento a história oral como metodologia utilizada nas entrevistas realizadas. Na terceira seção – A Universidade: a casa de todos os saberes, busco apresentar a universidade, procurando recontar sua criação e trajetória até os dias atuais. Na quarta seção – Uma história de vida, faço a narrativa sobre a minha própria história. Na quinta seção – Outras histórias de vida, onde são apresentadas as histórias de vida dos entrevistados. Na sexta seção - Construção da identidade docente na UFPE, apresento as características dos sujeitos da pesquisa quanto docentes. E finalmente na sétima seção, faço as considerações finais onde procuro refletir sobre a importância das trajetórias de vida e como estas podem ser benéficas ou não para o desempenho e construção da carreira docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E REFERENCIAL TEÓRICO

"Não existem métodos fáceis para
resolver problemas difíceis."
(René Descartes)

Nesta seção apresento os procedimentos metodológicos, onde constam todas as etapas percorridas na elaboração da pesquisa**;** enfoco também o processo de construção da identidade docente, bem como apresento a história oral como metodologia utilizada nas entrevistas realizadas.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1.1 Desenho da pesquisa (tipo de estudo)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo exploratório, combinada com pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas objetivando levantar a memória sobre a carreira docente de professores leigos.

2.1.2 Local da pesquisa

Campus Recife, da Universidade Federal de Pernambuco.

2.1.3 Amostra de participantes

Inicialmente o estudo seria realizado entre os docentes dos cursos de graduação em Administração, Ciências da Computação, Direito, Engenharia Civil, Medicina e Odontologia. No entanto, no decorrer de sua execução, o projeto foi modificado apenas para professores dos cursos de saúde em face da própria história de vida da pesquisadora e da característica peculiar da área em que muitos docentes têm essa atividade como secundária, privilegiando a clínica particular. Necessário registrar que as modificações decorrentes foram relatadas ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme determina a legislação que rege a matéria (Apêndice C).

Os participantes foram selecionados de maneira aleatória e por conveniência, dentre os professores dos cursos de graduação em Medicina e Odontologia que atenderam aos critérios de eleição. Foi utilizada a metodologia da História Oral, a qual se ocupa em conhecer e

aprofundar aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano. Os dados são obtidos através de conversas com pessoas (relatos orais) que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância na vida desses indivíduos. A metodologia em análise prima por registrar a memória viva, as emoções, as paixões, o olhar, a perspectiva peculiar e os sentimentos de indivíduos das mais diversas origens socioculturais (CASSAB; RUSCHEINSKY, 2004).

2.1.4 Critérios de inclusão e exclusão

A - Critérios de Inclusão:

- Professores efetivos dos cursos de graduação em Medicina e Odontologia da Universidade Federal de Pernambuco, com graduação específica nestas profissões;
- Exerçam outras atividades profissionais além da docência;
- Exerçam à docência na UFPE entre 15 a 35 anos;
- Estejam enquadrados nos regimes de 20 ou 40 horas semanais;

B - Critérios de Exclusão:

- Professores substitutos, convidados e visitantes;
- Professores com dedicação exclusiva.

2.1.5 Recrutamento dos participantes

Foi realizado um levantamento, junto a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE) da UFPE, para obter a relação dos docentes dos cursos selecionados e verificar os que se enquadravam nos critérios de inclusão. Em seguida foram separados por curso e receberam as denominações (Med) Medicina e (Odonto) Odontologia. Foram considerados aptos 2 professores em Medicina e 14 professores em Odontologia. Os 2 professores do curso de Medicina concordaram em participar. Do curso de Odontologia 7 professores foram contatados sendo que 5 se recusaram a participar após esclarecidos sobre os propósitos do estudo alegando questões pessoais. Considerando que no curso de Medicina teríamos apenas 2, visto que ambos concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optamos por deixar o mesmo número em Odontologia.

As escolhas dos entrevistados foram pautadas, não só com o objetivo que se desejava alcançar com a pesquisa, mas também da posição do entrevistado no grupo e com o significado da sua experiência. É importante que o entrevistado tenha vivenciado ou presenciado situações que tenham ligação ao tema da pesquisa e que possam contribuir com informações na sua construção. Portanto, identifiquei os indivíduos que apresentavam maior representatividade junto ao tema a ser pesquisado, pois só dessa forma a sua participação na pesquisa seria relevante na construção do trabalho científico.

2.1.6 Instrumentos de coleta de dados

Foi utilizado um questionário semiestruturado (APÊNDICE A) com os dados sócio demográficos dos entrevistados, bem como as seguintes questões norteadoras para a condução da entrevista:

1. Como você descreveria sua história de vida?
2. Por que você ingressou na vida docente?
3. Como você se sente exercendo a docência?
4. Como você descreveria sua trajetória na Universidade?
5. Você teve formação didática em cursos formais (graduação/ *lato sensu*/*strictu sensu*) ou não teve nenhuma formação?
6. Você acredita que o uso de práticas didáticas interfere na construção do conhecimento no ensino superior?

O referido roteiro serviu de alicerce para as questões da entrevista. Sendo elaborado com base nos objetivos estabelecidos na pesquisa, com o intuito de promover a síntese das questões levantadas. Tal roteiro prestou-se para orientar a entrevista, porém não foi rígido, fechado em si, pois o entrevistado deve ficar o mais confortável possível, frente às suas reflexões e memórias.

2.1.7 Procedimentos para a coleta e análise dos dados

Esse estudo é composto de três métodos complementares, quais sejam:

A - A pesquisa bibliográfica foi realizada aos temas: história de vida, formação docente, docência na educação superior e qualidade do ensino superior, nas fontes de dados:

● Scielo (www.scielo.br), coletar artigos científicos nas principais revistas indexadas do país;

● Catálogo de teses e dissertações da CAPES (http://catalogodeteses.capes.gov.br/), coletar os trabalhos que tratem os temas ou que estejam a eles relacionados;

B - Para a análise documental foi realizado um levantamento nos documentos institucionais, na Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, atualmente Pró-Reitoria de Graduação e na Diretoria de Qualidade de Vida que faz parte da Pró Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida - PROGEPE, no período de 2000 a 2022 para identificar como a Universidade possa ter participado da construção da identidade dos professores leigos.

C - Para a pesquisa de campo, ou seja, levantamento dos dados sócio demográficos e a gravação das entrevistas, após a preparação da amostra como descrito no item Recrutamento dos Participantes, foi realizado um contato prévio quando foram informados sobre todas as características do estudo para a obtenção da concordância em participar com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após o que foi agendado dia, horário e local para realização da entrevista, de acordo com a conveniência do respondente, observando ser um ambiente reservado para melhor aproveitamento e facilitação da sua livre expressão, inclusive para uma boa captação do áudio.

Foi utilizado ainda um caderno de campo e caneta para registrar todo tipo de observação a respeito do entrevistado, como expressões faciais, gestos, pausas, interrupções e hesitações, bem como sobre como se deu a relação entre a pesquisadora e o entrevistado, desde os contatos iniciais até o final das entrevistas. Esses registros foram realizados durante todo o processo para garantir que não ocorreriam esquecimentos e foram muito importantes, pois auxiliam nas reflexões para a construção do documento da história oral, com leituras suplementares sucessivas.

Os dados sócios demográficos foram apresentados em um quadro, para facilitar a visualização e também foram apresentados na medida em que se identificavam os entrevistados, por meio dos códigos estabelecidos. As entrevistas foram transcritas e as falas dos entrevistados foram discutidas com a literatura existente sobre o tema.

2.1.8 Aspectos éticos

Um fato muito importante a ser destacado quando trabalhamos com fontes orais, é que não trabalhamos com papéis, ou com coisas, mas com indivíduos. É um trabalho de relação e como tal, surgem várias questões éticas. Só quando as entrevistas terminam é que começamos a escrever nossos textos. Portanto, vale ressaltar a importância do pesquisador ser coerente, honesto e responsável com aqueles que nos concederam as entrevistas.

> A palavra que recebemos é uma palavra alheia; porém a palavra que escrevemos, essa é nossa, essa está em nosso nome, aquele que aparece na capa dos livros que escrevemos. Mas essa palavra nossa, esses livros que levam nossos nomes não os produzimos somente com nossas palavras; nós os produzimos com as palavras alheias que os entrevistados nos confiaram no encontro dialógico. Pois a relação entre o entrevistador e o entrevistado não se acaba ao desligar o gravador ou a câmera de vídeo; ela continua, continua na responsabilidade que nos confiam no momento em que nos dão de presente ou nos emprestam essas palavras, esses contos que não nos pertencem (PORTELLI, 2010, p.6).

A presente pesquisa seguiu as diretrizes e normas preconizadas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa em seres humanos. A coleta de dados iniciou-se, após a aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CCS-UFPE), CAAE 52039521.0.0000.5208 (Anexo A). Bem como, após os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B). As modificações que foram realizadas no presente estudo também foram comunicadas ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde que aprovou o projeto (Apêndice C).

• Riscos

O estudo pode apresentar algum nível de constrangimento no momento em que os docentes foram estimulados a compartilhar memórias, sentimentos e opiniões relacionadas a sua vida pessoal e profissional. Para amenizar esse sentimento, as entrevistas além de realizadas em situações confortáveis (ambiente e horário escolhido pelo entrevistado), poderiam ser suspensas caso necessário. Para minimizar a possibilidade de vazamento das informações, ao término das entrevistas, as mesmas foram armazenadas, bem como todos os dados relativos à pesquisa em HD externo sob a responsabilidade da pesquisadora e foram apagados da nuvem/rede para evitar o vazamento de dados com potencial quebra da confidencialidade.

• Benefícios

Quanto aos benefícios, os voluntários aproveitaram de um momento de conversação e, possível reflexão sobre suas práticas docentes, além de contribuir com informações importantes para a Instituição de Ensino Superior a que pertencem, bem como para a ciência, no sentido de oportunizar a formulação de políticas educacionais voltadas especificamente para o aprimoramento do segmento docente. Porém, não haverá nenhum benefício direto aos participantes.

Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas, gravações de áudio, questionários) ficarão armazenados em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço Avenida da Engenharia, S/N, Bloco D, 1º andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, pelo período de no mínimo 5 anos.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

"Daria tudo que sei pela metade do que ignoro."
(René Descartes)

2.2.1 Construção da docência

2.2.1.1 *Aprendizagem da docência*

De acordo com Tardif (2000), os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, necessitando, portanto, de muitos saberes, em função dos vários objetivos que necessitam atingir simultaneamente, evidenciando-se de fundamental importância sua utilização integrada no processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, Freire (1996), evidencia a necessidade de se pensar a formação docente como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano, priorizando a formação integral do educando que deve-se dar dentro de um contexto cuja problematização da realidade é essencial; o diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; e a relação dialógica como expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora.

Entende-se, portanto, que a formação docente deve-se fundar em um processo contínuo e permanente de aperfeiçoamento dos diversos saberes que se farão necessários ao desempenho da atividade profissional do professor. É através do convívio diário entre professores e alunos, que se inicia a construção do conhecimento que influenciará sobremaneira a formação profissional e pessoal dos envolvidos e quando o docente consegue demonstrar entusiasmo e real interesse no aprendizado do aluno, com certeza o processo ensino/aprendizagem terá maiores chances de sucesso.

Ainda de acordo com Freire (1996, p.12), ensinar não é transferir conhecimento e sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Nessa forma de compreender o processo formador entre o educando e o educador, embora sejam sujeitos diferentes, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formador”, ou seja, não há docência sem discentes, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Segundo Isaia, Maciel e Bolzan (2011), os movimentos em direção à docência são: preparação para a docência, entrada na carreira, influência da pós-graduação e autonomia docente. Entretanto, parece óbvio que esse movimento não ocorre de uma hora para outra, há de se convir que a construção da identidade docente deve levar algum tempo, mediante, algumas estratégias e táticas reivindicadas pelo indivíduo nessa direção.

Pimenta (1999), defende que são três os saberes da docência: saberes do conhecimento, saberes da experiência e os saberes pedagógicos. Os saberes do conhecimento são adquiridos na sua própria formação profissional ou adquiridos através de estudos, artigos, livros, etc., são os conhecimentos do conteúdo da disciplina que será ministrada. Os saberes da experiência, são os que são adquiridos no exercício da docência, é o dia a dia da sala de aula, em contato direto com os alunos, com o ensino, com outros colegas de profissão.

Já os saberes pedagógicos são as técnicas, métodos e ferramentas que o professor utiliza no processo ensino/aprendizagem. O aluno atual necessita entender como o conteúdo do que está sendo ensinado se aplica na sua vida, qual a importância prática do que está sendo aprendido. Esse aluno não aceita mais ser um agente passivo desse processo. Deve ser lembrado que cada um já traz consigo conhecimentos prévios, experiências vividas e motivações distintas na procura do conhecimento (PIMENTA, 1999).

Alguns professores se veem como especialistas da disciplina que ensinam a um grupo de alunos interessados em assistirem as suas aulas e os saberes pedagógicos ficam ao sabor dos dotes naturais de cada professor. Nem todos os professores do ensino superior recebem orientação pedagógica específica ou suficiente. Ao longo de suas vidas alguns profissionais têm a oportunidade de participarem de cursos ou seminários sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. Nessa situação muitas vezes as preocupações dos professores são em que medida determinado aprendizado será significativo aos alunos? Quais são as estratégias mais adequadas para facilitar o aprendizado? (GIL, 2018).

Malheiros (2012), defende que o processo de formação do professor deve seguir as etapas: formação teórico - científica (conhecimento específico da disciplina), formação didática (capacitação para o uso de metodologias adequadas para o ensino do conteúdo), formação

prática (familiarização com a sala de aula e inserção no ambiente escolar). Esse autor define métodos de ensino como os caminhos definidos pelo professor para facilitar a aprendizagem e as técnicas de ensino como sendo a operacionalização, ou seja, são os procedimentos que compõem os métodos.

Segundo Tardif (2005), a maioria dos professores diz que aprende a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva a construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do oficio, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira.

Se for verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor (TARDIF, 2005).

Para Tancredi (1998), a aprendizagem profissional pela experiência e a aprendizagem pelo modelo não podem ser desprezadas como formas pelas quais se aprende a profissão de docente. Sendo importante a reflexão crítica do seu próprio aprendizado profissional e sobre o seu envolvimento com a docência, pois muitas vezes a maioria minimiza os efeitos da formação básica na atuação pedagógica.

As experiências e a história de vida de um professor determinam seu comportamento cotidiano, pois o seu tempo de ser profissional professor não se desvincula de seu projeto de vida. Não se pode deixar de ser pessoa para se estar profissional (CUNHA, 1998). Acredito que ser um professor, afetivo, receptivo, entusiasmado, e acreditar no potencial dos seus alunos está diretamente relacionado às experiências e história de vida desse cidadão hoje, professor.

Para Libâneo (2011) existem vários tipos de professores, os ditos tradicionais, aqueles que se contentam em transmitir o conteúdo das disciplinas que estão nos livros, valem-se das aulas expositivas sempre iguais, independente das características individuais e sociais dos alunos e cobram resultados através de exercícios e avaliações. Nessa situação, os alunos memorizam o conhecimento passado e obtém sucesso nos exames prestados. Porém, esses alunos, na maioria das vezes, não desenvolvem o raciocínio, o senso crítico, ou seja, não constroem o conhecimento.

Por outro lado, já alguns professores tentam utilizar vários métodos na transmissão do conhecimento, mas se esquecem de que o estudante necessita explicar as ideias, as definições com suas próprias palavras e, acabam também, recorrendo aos métodos memorísticos que não os deixa aprender com solidez. Outros, porém, são os professores técnicos, que tem por objetivo o saber fazer e não o fazer-pensar-fazer. Esses professores não sabem ajudar os alunos a elaborar de forma consciente e independente o conhecimento para que possa ser utilizado nas diversas situações da sua vida diária (LIBÂNEO, 2011).

Então, Libâneo (2011), sugere o estilo professor-mediador, aquele que utiliza a boa didática, ou seja, aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos; o professor que põe em prática as condições e os modos que assegurem o processo de conhecimento pelo aluno, promovendo e ampliando o desenvolvimento das capacidades intelectuais desses discentes por meio dos conteúdos trabalhados

Todo professor almeja que seus alunos aprendam, porém, ensinar não pode ser apenas transmitir conhecimentos, vai muito além, o conhecimento deve ser construído com a participação ativa dos alunos, para que se consiga a sedimentação desses conhecimentos. Devendo-se levar em consideração que cada aluno apresenta suas particularidades, sociais e culturais, que interferirá na construção do seu conhecimento.

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ajudando o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe mais segurança profissional (LIBÂNEO, 2011).

Roldão (2017), defende a didática como núcleo central, porque a ação de ensinar envolve a mediação entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento do aluno na sua singularidade e o conhecimento do currículo e suas finalidades. Portanto a didática não é só um campo de saber especializado inerente a profissão docente, mas também como um *lócus* de interação nuclear na constituição do conhecimento profissional do professor.

Segundo Tancredi (1998), para um bom desempenho o professor deverá conhecer o conteúdo da disciplina, bem como o conteúdo pedagógico, sobre os quais se assenta à docência. Sua prática pedagógica deve ser pautada na transmissão do conhecimento, privilegiando o instruir e não o aprender. Porém, muitas vezes essa atuação profissional acomodada tem se mostrado inadequada para possibilitar aos alunos envolvimento com a própria aprendizagem e

crescimento pessoal e tem comprometido também o desenvolvimento profissional dos próprios professores.

Ser professor vai muito além de "ministrar aulas", de acordo com a Lei n. 9.394/1996 – LDB, no Título IV, artigo 13, que trata da organização da educação nacional; o inciso I dispõe, os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; o inciso IV- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; e no inciso V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Refere ainda no artigo 67, que dispõe: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996).

Observo que o legislador teve o cuidado de ressaltar a importância da participação dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos, bem como assegurar períodos dedicados ao planejamento e desenvolvimento profissional. De acordo com Pinto (2010), os encontros pedagógicos se constituem como espaços coletivos de reflexão entre professores e educadores sobre o fazer docente, de trocas de experiências, de aprofundamento teórico, de busca de superação das dificuldades e de construção de conhecimentos. Porém, o que se percebe é que em algumas instituições a realização desses encontros pedagógicos só se dão anualmente, sendo o único espaço de reflexão sobre temáticas que envolvem práticas pedagógicas.

2.2.1.2 *Docência no ensino superior*

O artigo 66 da LDB, estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Ou seja, o professor do magistério superior não precisará ter uma preparação formal sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para ser um professor de ensino superior, basta que o profissional de qualquer área passe em um concurso público.

A formação do docente do ensino propedêutico, que tem fundamentação generalista, é realizado nas IES (universidades, centros universitários e faculdades isoladas). Os docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental são formados nos cursos de Pedagogia. Os docentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, após realizarem os estudos específicos do seu campo disciplinar, buscam os saberes da docência ou formação técnico-pedagógica no curso de Pedagogia, ou mais exatamente em disciplinas-chaves no currículo do seu curso (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Na formação técnico-pedagógica dos cursos de licenciatura é obrigatória na modalidade propedêutica e é apenas recomendada na formação do docente do ensino superior. Ou seja, os docentes da educação básica são pedagogicamente preparados para o exercício da sua atividade, enquanto que os docentes do ensino superior são "dispensados" desses saberes. Fica então um questionamento: para exercer a docência superior não há a necessidade de preparo? Essa docência não é importante?

Os programas de pós-graduação, especialmente o *stricto sensu*, embora explicitem em seus objetivos a preparação para a docência, notadamente privilegia a formação de pesquisadores para áreas específicas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito pequeno nos programas. Essa preparação para a docência fica a cargo das atividades do estágio de docência ou na disciplina metodologia do ensino superior ou didática do ensino superior, quando é ofertada (MELO; CAMPOS, 2019).

Entendo que o estágio de docência e as disciplinas pedagógicas podem auxiliar na formação profissional do professor do ensino superior, principalmente naqueles que estão iniciando a profissão. Ser professor requer construção contínua de conhecimentos, que se iniciam quando ainda são estudantes, sofrendo influências sociais, políticas, culturais e econômicas ao longo de toda uma vida.

Para Schön (2000), a formação do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática. Mas esse docente conseguirá fazer essa reflexão sem ter tido nenhuma preparação pedagógica na sua formação? O que muitas vezes percebemos, é que muitos professores iniciam a docência acreditando que por possuírem uma formação técnica para exercerem uma determinada profissão e por terem sido alunos por longo período de suas vidas os capacitam para serem docentes. Essa crença poderá gerar sentimentos conflitantes que poderão interferir direta ou indiretamente com as suas práticas docentes.

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento e os profissionais das várias áreas iniciam na docência como decorrência natural dessas atividades ou por razões e interesses variados, trazendo conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, contudo, geralmente, não se questionam sobre ser professor. Por outro lado, as instituições que os recebem, já dão por suposto que o são, desobrigando-se de contribuir para torná-los "professores".

Mesmo havendo um grande número de estratégias de ensino, muitos professores universitários dominam uma única estratégia – a aula expositiva. Há também muitos professores que embora conheçam outras estratégias, não as aplicam por não se sentirem

seguros. E há ainda alguns que diversificam suas estratégias unicamente pelo desejo de diversificar, sem saber se são ou não adequadas aos seus propósitos (GIL, 2005).

O sucesso da aplicação de uma estratégia de ensino está diretamente relacionada ao processo de escolha da mesma. O professor deve tentar responder a questões como: qual o objetivo da situação de ensino? O que se quer que o aluno aprenda? Que conteúdo será trabalhado? Quais as características dos alunos? Qual o espaço físico disponível? E qual o tempo disponível para o processo ensino/aprendizagem? (MALHEIROS, 2012).

Dessa forma, o papel do professor do ensino superior passa a ser de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social. Seu ofício deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender.

Pimenta e Anastasiou (2010), afirmam que a maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil possui professores experientes e com anos de estudo em suas áreas específicas, porém há um predomínio no despreparo e até um desconhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis quando ingressam em uma IES.

Segundo Zabalza (2004), muitos professores universitários não assumem ou não se sentem preparados em assumir o compromisso de fazer com que seus alunos aprendam. Acreditam que ser um bom professor é saber ensinar bem, ou seja, dominar os conteúdos e saber explicar claramente. Se os alunos aprendem ou não, isso depende de muitas variáveis que ficam fora do controle deles. Muitos desses profissionais não exercem à docência na sua amplitude, por não saberem ensinar de uma maneira diferente, pois não foram preparados para o exercício dessa atividade.

Ao adentrar na sala de aula o professor sabe da importância do conteúdo a ser trabalhado, as expectativas dos alunos e as exigências da sociedade em relação aos saberes necessários à profissão que se está formando. Assim, “quando a formação é mais técnica, [...] há uma tendência em não valorizar tanto os conhecimentos pedagógicos” (VARGAS,2017, p.26).

Existe diferença entre ser professor da educação básica e ser professor da educação superior? Rios (2011), conta que ao preencher um formulário junto a uma colega de profissão, a mesma mencionou que nunca colocava somente no item profissão, professora, e sim professora universitária, pois acreditava que isso fazia a diferença. A partir dessa situação, Rios se questiona: “o que há de específico no trabalho do professor universitário, além de desenvolver suas atividades numa instituição educacional diferente de outras? Será que o adjetivo universitário não o leva, às vezes, a esquecer o substantivo professor

Rios (2011), continua a se questionar: a essência do trabalho dessas duas categorias não deveria ser a mesma? A diferença está na ideia de ser superior aos demais? Zabalza (2004), ressalta que o uso do adjetivo universitário junto a palavra professor é sinal de um grande *status* social para esses profissionais.

Alguns profissionais que exercem a atividade de professor como atividade secundária e exercem uma atividade principal como por exemplo, Cirurgião-Dentista, Médico, Advogado, como liberais, identificam-se em seus consultórios, escritórios e clínicas como professores universitários, ou professor doutor. Seria com a intenção de obter valorização social, utilizando o título de professor para alcançar o *status* almejado? Pois acreditam que no imaginário da sociedade esse professor doutor, tem mais conhecimentos, está mais preparado, pois ele forma "outros doutores".

2.2.1.3 *Construção do processo identitário*

Processo pode ser definido como uma ação contínua e prolongada que expressa continuidade na realização de determinada atividade (PROCESSO, [202-]) e identitário faz referência à identidade, ao conjunto de características próprias e intransferíveis que define e qualifica algo ou alguém, diferenciando esta pessoa ou coisa das demais (IDENTITÁRIO, [202-]). Dessa forma, podemos entender que o processo identitário não tem fim, o indivíduo encontra-se em constante estado de mudança e as instituições como a família, a escola ou o ambiente profissional, representam um importante papel na construção dessas identidades, podendo contribuir para legitimá-las ou até mesmo para descredenciá-las.

De acordo com Sena e Albuquerque (2020), a identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser herdado ou adquirido. A identidade é compreendida, historicamente, como um processo em construção ao longo da vida de um indivíduo e por vezes poderá ser reconstruída, sempre que existir incertezas.

Segundo Bourdieu (1986), o nome próprio constitui uma identidade social constante e duradoura, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis nos quais ele intervém como agente, ou seja, em todas as suas histórias de vida possíveis. O mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade, entendida como constância de si mesmo de um ser responsável, ou seja, previsível, à maneira de uma história bem construída, dispõe de todos os tipos de instituições de totalização e de unificação do eu. A mais evidente é obviamente o nome próprio, ou seja, concretamente, em momentos diferentes do mesmo campo social ou em diferentes campos ao mesmo tempo.

Por essa forma singular de nomeação que o nome próprio constitui, ao tempo e ao espaço e às variações de acordo com os lugares e os momentos: assim, ele assegura aos indivíduos designados, apesar de todas as mudanças e flutuações biológicas e sociais, a constância nominal, a identidade no sentido de identidade de si mesmo, exigida pela ordem social (BOURDIEU, 1986).

Para se entender o processo identitário social, deve-se levar em consideração duas categorias: as categorias individuais, que determinam trajetórias objetivas num ou mais campos sociais, ocupados durante a vida e a categoria de linguagem, que determinam trajetórias subjetivas, caracterizando-se como uma história pessoal, um relato biográfico, ou melhor autobiográfico, retratando visões de si e do mundo, essa utilizada por indivíduos em situação de entrevista de pesquisa (DUBAR, 1998).

O processo de identidade biográfica ou de identidade para si caracteriza-se pela visão que o indivíduo tem de si mesmo, para dar conta de suas trajetórias familiares, escolares ou até mesmo profissionais, utilizando-se de uma história para justificar sua posição em dado momento e em algumas vezes tenta até adiantar suas posições futuras. Já o processo de identidade estrutural ou identidade para outrem, envolve as categorias utilizadas para identificar um indivíduo num dado espaço social, utilizando as categorias do discurso desse indivíduo, definindo-se do ponto de vista de outrem. Esse outrem pode ser significativo e personalizado ou ser generalizado e institucional. Permitindo dessa forma analisar as trajetórias objetivas que condicionam os percursos individuais (DUBAR, 1998).

Bourdieu (1996), defende que a realidade social é formada por três campos principais: o campo político, o econômico e o cultural ou da produção simbólica. E cada um desses campos é composto por inúmeros subcampos e embora cada um apresentem uma história própria com desenvolvimentos particulares, agentes e instituições sociais específicas e lógicas de funcionamento peculiares, exibem também propriedades comuns, como mecanismos universais que os estruturam. O campo é configurado pelas posições, pelas lutas concorrenciais (que podem ocorrer tanto no interior de cada campo como externamente, em relação a outros campos) e interesses específicos, ou seja, o campo é local de dominação e conflito.

Ainda de acordo com Bourdieu (1996), todos esses campos, inclusive o campo cultural (que é formado pela produção intelectual, científica e artística), são permeadas pelas relações de força, por formas específicas de lutas que visam acumular os capitais gerados por cada um dos campos e subcampos, ressaltando que é a propriedade do capital que vai definir a posição dos dominantes e dos dominados, ou seja o exercício do poder de uns sobre os outros. Para esse

filósofo, os campos devem ser analisados pelos seus pares, pois isso gera autonomia e legitimidade ao campo.

Percebo pelo pensamento de Bourdieu (2018), que todas as relações de poder podem ser explícitas ou implícitas ou até mesmo conscientes ou inconscientes em um campo ou em um subcampo, permeiam todas as relações humanas. Dessa forma, faço uma analogia com a UFPE, como um campo cultural e os seus centros, cursos e departamentos como os vários subcampos presentes nesse espaço social.

Esses campos e subcampos são sempre permeados por lutas que tem por objetivo acumular capitais (no campo cultural - autoridade, legitimidade, autenticidade, domínio das interpretações), gerados por cada um e a propriedade desses capitais é que vai determinar quem serão os dominantes e os dominados, ou seja quem vai exercer o poder de uns sobre os outros.

Perpetuar ou modificar as regras do jogo em um campo, através das estratégias dos agentes, é uma tendência que passa pela mediação de seus *habitus.* De acordo com Bourdieu (1996), a teoria do *Habitus* se constitui na interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, ou seja, de acordo com Wacquant (2017), seria o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do meio social.

Wacquant (2017), ainda complementa que o *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individualização. Sociação porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares e individualização, porque cada pessoa ao ter uma trajetória e uma localização única no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas.

A teoria do *Habitus* é primordial na sociologia pregada por Bourdieu (2018), pois se refere à percepção, observação e preferências incorporados pelos indivíduos a partir das estruturas sociais que eles vivenciam em determinado momento que servirão como guia nas suas ações.

Então como fazer a distinção entre identidade pessoal e identificação social? A identidade pessoal, seria o que sou ou o que gostaria de ser e a identificação social, seria como sou definido ou o que dizem que sou. Dubar (1998), refere que a identidade pessoal, segue uma orientação essencialista, que é fundada no postulado da realidade de um *self* (um ego, um eu). Já a identidade social, segue uma orientação relativista, reduz o *self* (a identidade biográfica a uma ilusão), ocultando a pluralidade dos papéis e a sua dependência para a posição ocupada em

cada campo social (o campo de Bourdieu) em particular e nos sistemas sociais em geral. A identidade social pode ser considerada como sinônimo de categoria de pertença.

Ainda de acordo com Dubar (1998), a identificação psíquica precede e orienta a categorização social, o *self*, constituído nas identificações da primeira infância, condiciona e norteia uma biografia vivenciada ou interpretada como destino, "torna-te o que és". Já a identidade biográfica, tida como uma ilusão, as categorizações sociais determinam identificações coletivas que constituem uma matriz de disposições (o *habitus* de Bourdieu), condicionando o acesso a posições e o cumprimento de papéis sociais. As categorias sociais, interiorizadas no decorrer do ciclo da vida (como níveis escolares, categorias profissionais, posições culturais), constituem o material a partir do qual os indivíduos inventam para si identidades singulares, para unificar suas existências e tentar fazer valer sua pretensão em um ou outro campo da prática social.

Para Dubar (2018), as identidades possuem, sempre uma dupla face, identidades para si, reivindicadas e marcadas por uma irredutível temporalidade e identidade para os outros, atribuídas pelos outros no interior de um espaço social e em um dado contexto histórico. As identidades para si, são biográficas, produzidas pelas trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida e a identidade para os outros, são na maioria das vezes herdadas pela pertença à tribo, ao grupo étnico, nação ou classe social. A identidade sempre será construída pelos próprios indivíduos, no transcorrer de suas trajetórias de vida, contando com as contribuições e interações das instituições e do meio social.

As várias formas identitárias, tais como, culturais, estatutárias, reflexivas e narrativas são combinadas de formas diferentes, de acordo com a época e o contexto. Não havendo uma dominância absoluta de uma forma sobre as outras. A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada e do ponto de vista adotado.

Portanto, observar, escutar e compreender os percursos biográficos é metodologicamente mais relevante do que a análise das pertenças sociais. De acordo com Dubar (2018), não existe identidade sem alteridade, isto é, sem relações entre si próprio e o outro. E a identidade profissional são formas socialmente reconhecidas para que os indivíduos se identifiquem uns aos outros no meio de trabalho.

Já para Nóvoa (2013), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por essa razão, é mais adequado se falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se

diz professor. Sempre será um processo que necessitará de tempo, para refazer identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças.

Complementa ainda, que o processo identitário dos professores, se sustentam nos três AAA (Adesão, Ação e Autoconsciência). Adesão – ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens; Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal; Autoconsciência – tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação.

E finaliza defendendo que o processo identitário do professor passa também pela capacidade de exercer com autonomia a sua atividade, pelo sentimento de que se controla o trabalho. A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino. Sendo, portanto, impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

2.2.2 História oral – Uma metodologia utilizada

> "A oralidade é o esteio da memória, sem estórias não há história."
>
> (JWPAPA)

Neste estudo realizei entrevistas utilizando a metodologia da história oral, que através da oralidade, permite oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição das fontes orais (entrevistados), desempenham um importante papel. Procurando destacar e centrar a análise na visão e versão que nasce do interior do mais profundo da experiência desses atores sociais. Lembrando que a parte central desse método de pesquisa são as considerações no âmbito subjetivo da experiência humana.

De acordo com Alberti (2005), por muito tempo a história oral foi renegada, pois defendia-se que o depoimento oral era recheado de subjetividades e que estava à mercê da memória, só após a segunda guerra mundial, é que os métodos de pesquisa qualitativos começaram a ser valorizados e em torno da década de sessenta com o advento do gravador portátil, os depoimentos gravados e transcritos começaram a ser utilizados, porque tais depoimentos poderiam ser consultados e avaliados a qualquer tempo, dessa forma passaram a ser considerados como fontes para pesquisas. O entrevistado pode ter falhas de memória, ou até

mesmo distorcer a realidade, o que importa é incluir tais ocorrências, fazer uma reflexão ampla, para entender o porquê dessas ocorrências.

Ainda segundo Alberti (2005), a história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas, e tem relação estreita com categorias como, biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, entre outros. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como um método de investigação científica, como fonte de pesquisa ou ainda como técnica de produção ou tratamento de depoimentos gravados. Sua especificidade está no próprio fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover em um terreno multidisciplinar.

Porém Alberti (2005), recomenda que alguns cuidados devem ser tomados quando se faz uso da história oral, tais como, ela só pode ser utilizada sobre temas recentes, até onde a memória do entrevistado permita; outro fato é ter em mente que seu uso constitui na elaboração de documentos históricos que retratam fatos já acontecidos e que poderão ser consultados no futuro. Um outro fato bem relevante a ser considerado é a participação do entrevistador (pesquisador), na elaboração desses documentos, pois dependerá da sua interpretação, cabe a esse, durante a entrevista, realizar críticas interna e externa a esse documento tendo o cuidado em ser fiel na transcrição da gravação. O entrevistador deverá ser cuidadoso para perceber falhas ou até mesmo omissões quando o entrevistado evita falar sobre determinado tema.

> Não podemos pensar em História Oral, sem pensar em biografias e memórias [...]. Sabe-se que as memórias variam de pessoa para pessoa, muitas memórias podem ser "esquecidas" voluntariamente ou mesmo involuntariamente, dependendo das impressões e significados que o indivíduo vivenciou ao longo de sua vida (ALBERTI, 2005, p.22).

Segundo Amado e Ferreira (2006), a história oral por utilizar permanentemente o recurso à memória, torna-se um poderoso vetor de identidades, pois ajuda a reconhecer a importância das contribuições externas. Ressaltando que é fundamental o pesquisador ter sensibilidade para com os modos habituais de fala e comunicação. Permitindo que os entrevistados narrem suas trajetórias (histórias de vida), utilizando seus próprios termos. Ressaltam ainda, que a pesquisa com fontes orais se apoia em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas, estas sendo legitimadas como fontes.

Para Alberti (2005, p. 23), a principal característica do documento da história oral "decorre de toda uma postura com relação à história e com as configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido, conforme concebido por quem viveu".

No presente trabalho, lanço mão das entrevistas, para estudar a categoria profissional, dos professores universitários da UFPE, com a intenção de, através dos seus depoimentos

gravados e transcritos, procurar compreender as suas histórias de vida e como se deu a construção de suas identidades profissionais.

> A história oral é um método de pesquisa histórica, antropológica, sociológica, que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo. Dessa forma, esse método produz fontes de consultas, as entrevistas para outros estudos (ALBERTI, 2005, p.17).

Segundo Tourtier-Bonazzi (2006), para a exploração inteligente do testemunho oral, devemos ter um cuidado especial com a seleção da testemunha (entrevistado), lugar da entrevista e o com o roteiro da entrevista. Quanto à testemunha ou no nosso caso o entrevistado, devemos ter cuidado especial com o tempo da entrevista, sendo recomendado que não ultrapasse duas horas, para evitarmos o cansaço, como também ter cuidado com perguntas muito minuciosas que possam constranger o entrevistado. Pois tal situação pode levá-lo a encerrar prematuramente a entrevista.

Ainda de acordo com Tourtier-Bonazzi (2006), o entrevistador deve ficar sempre atento, para poder formular as questões em momentos oportunos. Deve também, aprender a ouvir, respeitar os silêncios e jamais apressar o entrevistado. Estimular as suas recordações de modo discreto e paciente. Evitando interromper suas recordações e interpretações, quer seja por perguntas insistentes ou falando ao mesmo tempo que o entrevistado. Dessa forma, procurando estabelecer uma relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado.

São características indispensáveis do entrevistador (pesquisador), como bem ressalta Alberti (2005), a honestidade, a sensibilidade e a competência. O pesquisador deverá ter plena consciência da sua responsabilidade na elaboração dos documentos da história oral. Sua biografia e memórias são outras, diferentes do entrevistado, porém são indispensáveis na sua formação enquanto pesquisador.

Dessa forma, percebe-se que a subjetividade é um fator a ser considerado na construção de tais documentos, porém é bom ressaltar que em todo bom trabalho científico, a objetividade é imprescindível. E essa objetividade, acaba por condicionar-se a competência, a sensibilidade e a honestidade do pesquisador, na crítica externa e interna dos documentos que elegeu e na determinação do peso ou valor de cada um deles no corpo do seu trabalho (ALBERTI, 2005).

Quanto ao lugar da entrevista, deve-se ter cuidado especial, para que o entrevistado se sinta confortável e confiante, para que possa dar vazão às suas recordações, devendo ser realizada preferencialmente em um local reservado, para que a entrevista não venha a sofrer interrupções ou interferências de qualquer natureza.

No que se refere ao roteiro da entrevista, Tourtier-Bonazzi (2006), ressalta que um cuidado especial deve ser tomado com a sua elaboração, visto que, toda entrevista deve ser bem preparada. E uma entrevista seguindo um roteiro semiestruturado poderá ser de grande valia nesse processo. Pois parece ser um meio termo entre uma entrevista dirigida, onde o entrevistado fica "preso" a responder perguntas pré-estabelecidas, e uma entrevista livre, onde o entrevistado corre o risco de divagar sobre suas recordações e "fugir" do tema proposto. Assim, deve-se ter o cuidado de fazer as mesmas perguntas a todos os entrevistados, para futuras comparações.

Tourtier-Bonazzi (2006), explica que na entrevista semidirigida ou semiestruturada, deve ser determinado o tipo de discurso e o modelo de comportamento a ser analisado, considerando as variantes como, sexo, idade, origem social, profissão, levando em consideração fatores como sucesso ou fracasso na profissão, se está no começo ou no fim de sua profissão, sua vida conjugal, motivos de felicidade ou tristeza, entre outros. A medida que a entrevista prosseguir algumas questões poderão ser suprimidas ou outras acrescentadas, portanto, o entrevistador é que deverá se adequar ao entrevistado.

Para Duarte (2004), a técnica de entrevista aberta semiestruturada representa uma espécie de mergulho em profundidade, em que são coletados dados sobre o modo como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade, levantando informações consistentes que permitem descrever e compreender a lógica que existe nas relações sociais. Portanto, essa técnica torna-se apropriada para esse tipo de investigação, uma vez que consegue colher elementos de difícil detecção por outros instrumentos de coleta de dados.

Outro aspecto de fundamental importância deverá ser a utilização de controles sobre a geração e o tratamento das informações orais, como reflexões sobre a peculiar relação que se estabelece entre o entrevistado e o pesquisador. Basicamente pela necessidade de considerar a existência de outras dimensões da realidade, como a inconsciente, especificamente no tratamento e na análise das informações orais. Outros cuidados a serem tomados serão na técnica para o processamento da transcrição das entrevistas e na análise do discurso oral. O pesquisador deverá sempre reconhecer o caráter parcial da verdade que se traz à tona, pois devido à grande complexidade das verdades, pode haver dificuldades em exprimi-las (AMADO; FERREIRA, 2006).

Para Sena e Albuquerque (2020), investigar histórias de vida gera, entre os entrevistados, uma verdadeira imersão em seus sentimentos, proporcionando sentido e significado a cada fato narrado, servindo para romper barreiras e dessa forma desbravar acontecimentos entre o passado e o presente. As recordações, quando relembradas, podem

provocar emoções, que por sua vez podem revigorar e fortalecer tudo que foi vivido e que nesse momento poderá se transformar em uma experiência formadora.

Acredito que a entrevista é um momento único, que deve ser vivenciado com a intensidade necessária para a elaboração de um diálogo de compartilhamento de sentimentos e de reflexões de experiências vividas, existe uma verdadeira troca de energia entre o pesquisador e o entrevistado. Um momento em que o entrevistado volta a suas memórias, revisitando seu passado, ao mesmo tempo que o pesquisador também revive nas suas reflexões seus conceitos, valores e porque não dizer, até mesmo suas crenças.

> [...] eu sempre acreditei que se você, como entrevistador, não sai da entrevista diferente de como nela entrou, e se o entrevistado não sai da entrevista diferente de como nela entrou, a própria entrevista, não que tenha sido um fracasso, mas não desenvolveu todas as possibilidades do encontro e do diálogo. É fácil ver que o entrevistador muda, pois aprendemos muitas coisas. Porém a entrevista é também um desafio que colocamos ao entrevistado, porque ele tem que organizar a narrativa, o conto, a interpretação de sua vida de uma forma nova, de uma forma mais complexa e de uma forma que alguém que não faça parte de sua comunidade, possa entender. Então esse é o desafio: o de aprofundar sua compreensão de sua própria história, sua própria experiência (PORTELLI, 2010, p.10).

Considerando a fala de Portelli (2010), saí tão impactada com as entrevistas, que após longa conversa com o meu orientador, resolvi incluir a minha história de vida, no entrecruzamento das histórias de vida dos entrevistados no contexto desse estudo. O que farei no capítulo 3.

3 A UNIVERSIDADE: A CASA DE TODOS OS SABERES

"Domus Omniun Scientiarum[2]"

Nesta seção apresento a universidade, procurando recontar sua criação desde os primórdios da Idade Média e como se deu a sua trajetória até os dias atuais, com especial atenção à UFPE, como parte integrante da presente pesquisa.

3.1 A UNIVERSIDADE MEDIEVAL: UMA LUZ SOBRE A IDADE MÉDIA

Segundo Aguiar ([201-]), na Idade Média a educação era de responsabilidade da Igreja. As escolas eram anexas às catedrais ou funcionavam dentro dos mosteiros. Eram dirigidas por um cônego e os professores eram clérigos de ordens menores e lecionavam as sete artes liberais: gramática, retórica, aritmética, geografia, astronomia e música, que formavam a base da educação, e que terminaram por constituir o *curriculum* das futuras universidades.

A prática do ensino precisava ser autorizada pelos bispos e pelos diretores das escolas eclesiásticas, que por medo de perderem a influência dificultavam bastante a concessão. Reagindo contra essa situação, professores e alunos organizaram-se em associações denominadas *universitas*, do latim universalidade, conjunto, totalidade, companhia, corpo, comunidade, colégio, associação, corporação, que terminou por originar a palavra universidades (AGUIAR, [201-]).

As universidades nasceram por iniciativa da Igreja Católica como extensão dos colégios episcopais. Porém só começaram a se destacar como um sistema de educação e investigação mais complexo que os colégios episcopais por volta do século XIII. As universidades tinham um caráter inteiramente eclesiástico: os professores pertenciam todos à Igreja. As duas ordens dominantes eram a Franciscana e a Dominicana e os alunos, mesmo os que não se destinavam ao sacerdócio, eram chamados clérigos e alguns usavam a tonsura[3] (FERNANDES, [202-]).

Os cursos eram ministrados em latim e os estudos das sete artes liberais era dividido em dois ciclos: o *trivium* ou ensino literário (gramática, retórica e a lógica) e o *quadrivium* ou ensino científico (aritmética, geografia, astronomia e música). Só depois desses estudos é que os alunos podiam realizar estudos mais específicos. As universidades eram formadas por quatro divisões ou faculdades. A faculdade de Artes era o lugar onde a educação se dava de uma forma

[2] A casa de todas as ciências – Google tradutor

[3] Tonsura Petri ou Corona Christi – topo da cabeça raspado

mais geral, e as faculdades de Direito, Medicina e Teologia trabalhavam o conhecimento de forma mais específica. Dessa forma os estudantes eram então divididos pelos cursos de acordo com o grau de afinidade que demonstravam (AGUIAR, [201-]).

De acordo com Aguiar ([201-]), o graduando da universidade medieval era chamado de artista, remetendo a ideia de quem domina as artes liberais. As primeiras universidades foram as de Paris (França), Bolonha (Itália), Oxford e Cambridge (Inglaterra). Os diretores das faculdades eram chamados de decanos e eleitos pelos professores; o decano da Faculdade de artes era o Reitor e representava oficialmente a universidade. E a metodologia do ensino era baseada na leitura de textos e na exposição de ideias feitas pelos professores. Algumas vezes essas aulas eram realizadas em público, mestres e alunos debatiam sobre um tema determinado. Essas aulas foram denominadas de *sholastica disputatio*[4].

Segundo Oliveira (2007), as origens das universidades, deve-se ao conflito político entre os poderes laico e eclesiástico. Como também a fatores como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio e o aparecimento do mercador. Contudo é indiscutível que a disputa do poder entre o papado e a realeza, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciaram sobremaneira o surgimento das universidades.

No início do século XIII, o papa e os príncipes encaravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural. E editaram leis e bulas com objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade. As universidades que evoluíram de escolas, eram chamadas por *ex consuetudine* e as que foram fundadas por reis ou papas eram chamadas *ex privilegio* (OLIVEIRA, 2007).

Um ponto a ser ressaltado é o papel social que os detentores de saberes passaram a desenvolver na sociedade, servindo ora ao papa ora aos príncipes. A proximidade com o poder propiciava aos intelectuais uma inserção política e cultural bastante significativa na sociedade, pois legislavam a favor ou contra as autoridades, questionavam ou assimilavam os antigos conhecimentos sagrados ou filosóficos. O que resultava em uma certa autonomia às universidades em relação à comunidade local. Permitindo uma liberdade de atuação cultural, cientifica e política que foram fundamentais para o desenvolvimento do pensamento (OLIVEIRA, 2007).

[4] Sistema escolástico de educação da Idade Média, disputa (em latim: *disputation)*, método formal de debate designado para descobrir verdades na Teologia e nas Ciências – wikipedia.org

Com o surgimento das universidades, espaço destinado apenas ao saber, a sociedade começa a valorizar a construção dos saberes científicos, saberes esses que antes eram construídos só pela igreja, agora se tem um novo *lócus* de construção intelectual em que qualquer indivíduo com inteligência racional poderia produzir.

3.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A criação da universidade brasileira, inicialmente sofreu forte resistência da coroa portuguesa, por não ter interesse no desenvolvimento da colônia, mantendo forte vigilância sob qualquer tentativa de independência cultural e política. Como também sofreu resistência por parte dos próprios brasileiros que não viam justificativa na sua criação, visto que, os filhos da elite graduados nos colégios jesuítas podiam ir para Coimbra ou para outras universidades europeias para dar continuidade aos seus estudos. Dessa forma, o Brasil foi um dos últimos países americanos a implantar o sistema de ensino universitário (FÁVERO, 2006).

No século XIX, enfim, foram criadas medidas para instituir o ensino superior. Foram primeiramente criadas escolas práticas e profissionalizantes para suprir as necessidades imediatas da colônia e também por dificuldades encontradas para se conseguir acesso às universidades da Europa. Essas escolas eram mantidas e controladas pelo governo. Portanto, o ensino superior nasceu no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada) em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si (FÁVERO, 2006).

As universidades da América Latina seguiram os modelos das universidades europeias. Porém essa influência foi sendo diminuída por não haver conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisa científica. No século XIX, com a expansão do ensino superior na América do Norte com inovações na formação de cientistas, esse ensino passa a influenciar sobremaneira as universidades latino americanas (FÁVERO, 2006).

O ensino superior brasileiro foi precedido por escolas para formação profissional, como a criada em 1808, o curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola anatômica, cirúrgica e médica no hospital militar do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006).

No ano de 1828, tiveram início os cursos jurídicos, no convento de São Francisco, em São Paulo e outro no mosteiro de São Bento, em Olinda[5]. Segundo Moreira (1960), esses cursos funcionaram como centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários e

[5] Esse curso originou a UFPE

de debates culturais que interessavam à mentalidade da época. Tornaram-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central.

Em 1920, por decreto, foram reunidas no Rio de Janeiro as Escolas Politécnica, de Medicina e uma das faculdades livres de Direito, sendo assegurada autonomia didática e administrativa. Dessa forma foi criada a primeira universidade oficial brasileira. Essas escolas tradicionais, sem integração entre elas e cada uma conservando suas características (FÁVERO, 2006).

As universidades brasileiras não foram constituídas a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações dos profissionais das instituições de ensino superior existentes. Foram iniciativas de grupos de políticos, intelectuais e educadores que nem sempre estavam ligados ao ensino superior (SAMPAIO, 1991). Tais posições resultam em deficiente administração, mas presença de interesses políticos, ideológicos ou até mesmo interesses escusos. Prejudicando o bom desempenho do ensino superior.

Para Bortolanza (2017), as dificuldades do ensino superior condizem com as inúmeras reformas educacionais ocorridas ainda na República Velha, até meados de 1930, e as constantes discussões e reformas da instrução pública, com critérios políticos acima da base de cunho científico que permearam as reformas.

Em 1931, com a Reforma Educacional Francisco Campos, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, em todo território nacional e deu-se o processo de criação de universidades, por intermédio do aproveitamento das estruturas organizacionais das faculdades e escolas isoladas que já existiam em diversas regiões. Por intermédio dessa legislação foi realizada a união de vários cursos isolados (SAMPAIO, 1991).

O desenvolvimento do sistema federal de ensino, a partir de 1945, ocorreu em grande parte pela federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e início dos anos 1940, concomitantemente à difusão da ideia de que cada Estado da Federação tinha o direito a pelo menos uma universidade federal. Dessa forma a universidade brasileira a partir da década de 1950, sofreu uma grande expansão, sendo chamado por muitos de democratização da universidade, devido à pressão exercida pela sociedade pelo aumento crescente de jovens que concluíam o ensino médio e almejavam continuar seus estudos (SAMPAIO, 1991).

Ainda de acordo com Sampaio (1991), a partir da década de 1970 deu-se a expansão do ensino superior privado, mas sua expansão maior foi a partir de 1990, em resposta a demandas sociais, econômicas e políticas.

No período de 2003 a 2015, as universidades federais passaram por um processo de Reestruturação e Expansão (REUNI), que visou o aumento de vagas e também a expansão da rede universitária, sobretudo na perspectiva de atender o interior do país, porque a maioria das universidades federais se encontravam nas capitais e em cidades de maior porte, o REUNI estimulou as universidades a modificar ou expandir a sua estrutura para um contexto multicampi (BIZERRIL, 2020).

Ainda de acordo com Bizerril (2020), devido à expansão do ensino superior público no Brasil, o impacto mais perceptível pela sociedade, é o aumento no número de vagas para os cursos de graduação. E do ponto de vista econômico uma região que recebe um campus universitário se beneficia, devido ao investimento federal no município em termos dos gastos da universidade em seus processos de instalação e manutenção, além do movimento na economia local causado pela vinda de estudantes de outras regiões do país.

Com o processo de expansão, aumenta substancialmente o número de técnicos administrativos e professores, que com seus salários também interferem na economia local. E os egressos que muitas vezes ao se graduarem preferem fixar residência na cidade ou região a qual estudou e criou laços, também contribuem para o desenvolvimento econômico. Vale também ressaltar um outro impacto, que na maioria das vezes só se percebe a logo prazo, que é o desenvolvimento humano, pois a cultura universitária, com seus valores de liberdade, democracia, estímulo ao pensamento crítico e reflexivo tem muito a contribuir nas esferas sociais, políticas e culturais de uma região. Portanto, como se pode perceber, a expansão universitária tem contribuído sobremaneira com o desenvolvimento social de regiões antes esquecidas pelo poder público.

Acredito que o processo da expansão universitária com a sua interiorização, foi um marco muito importante, mas infelizmente no Brasil, as universidades públicas sempre sofreram e sofrem com as constantes alterações na legislação e na política, fatos que influenciam diretamente na manutenção e inovação das instituições, decorrentes de frágeis programas de governo que não conseguem suprir as reais necessidades do ensino superior, para que possam através da construção de conhecimentos conseguir levar benefícios à sociedade, cumprindo assim com o seu papel social.

3.3 UNIVERSIDADE – ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Muitos acreditam que o objetivo de uma instituição de ensino superior é preparar o aluno para o mercado de trabalho, capacitando-o nas questões inerentes à profissão escolhida. No

entanto, acreditar e creditar única e exclusivamente à universidade esse papel seria menosprezá-la como o local livre e oportuno à reflexão sobre as necessidades humanas e a criação do conhecimento. É evidente que outro objetivo, de igual importância, é a formação do cidadão com espírito crítico, livre para pensar, agir com responsabilidade e, democraticamente, transformar a sociedade em que está inserido, tornando-a mais justa, ética e humana, como enfatizam Zimmermann e Lima (2004).

Para cumprir com esse desiderato, o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe que: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". É nessa indissociabilidade que reside a verdadeira essência dos saberes universitários. Através da pesquisa que se produz o conhecimento, este que é ensinado e aplicado nas atividades extensionistas e nas mais diversas necessidades humanas, sendo a manutenção do equilíbrio dessa tríade que devolve à sociedade o investimento realizado no ensino superior.

Segundo Sleutjes (1999), a universidade deve estar consciente da necessidade de não abrir mão de sua tripla função de produzir conhecimentos através da pesquisa, formar profissionais através do ensino e atuar de forma cidadã através da extensão.

A LDB, no seu artigo 45 dispõe que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização. Essas instituições estão divididas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Centros de Educação Tecnológica e Institutos Federais. O que mais diferencia a universidade das demais instituições é justamente o foco na tríade pesquisa-ensino-extensão. O que vemos nos dias atuais, são a proliferação de IES, que atuam apenas na área de ensino no sentido de procurar atender a uma crescente demanda pelo ensino superior sem veiculação com a pesquisa e extensão e, portanto, atendendo apenas aos anseios imediatos da sociedade.

De acordo com Sleutjes (1999), a universidade brasileira nunca precisou tanto de profissionais críticos e conscientes, que reflitam, planejem, discutam e sobretudo, não procedam como meros repassadores de conteúdos e conhecimentos, tornando-se, tanto quanto possível, construtores do conhecimento. O autor ainda complementa, que para alcançarmos essa situação, precisamos de docentes com vocação para o exercício de sua atividade e sobretudo apoiados pelas instituições na qual estão inseridos.

Sartori (1996), enumera alguns fatores que contribuem para que o docente se aproxime de um educador ideal: gostar do que faz, estar comprometido com o que faz, possuir responsabilidade que se manifesta através de conhecimento ético, ter consciência acerca da

possibilidade de mudança e do aperfeiçoamento das pessoas e instituições, ter competência para formar para a vida e dar conta de novos desafios dentro do contexto de educação permanente, ter formação continuada, manter-se atualizado e participar de eventos educacionais.

Será que as nossas universidades estão sabendo atrair profissionais com verdadeira vocação para a docência? No momento que vivemos cada vez mais se faz necessário formar pessoas comprometidas com o meio em que vivem, para que sejam capazes de refletir e criticar a realidade social na qual estão inseridos. Acredito que uma universidade que oferece condições para aperfeiçoamento e atualização dos seus docentes, investe na sua qualidade.

Os critérios de seleção e progressão adotados nas IES são centrados principalmente na titulação e na produção científica acadêmica. As políticas institucionais e os órgãos reguladores como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), não valorizam o exercício da docência. Os professores creditam aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e docentes. Essa perspectiva pode levar a uma dicotomia entre o ato de ensinar e o de pesquisar. Isso acontecendo, o ensino pode ser considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados em diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária (CUNHA, 2001; BOLZAN; ISAIA, 2006). O professor do ensino superior deve incorporar a pesquisa, o ensino e a extensão em sua prática pedagógica diária.

Para Sleutjs (1999), o ensino continua sendo o maior e o melhor meio de transformar a sociedade e o professor deve ter consciência de que é o artífice da transformação sócio-político-educacional das sociedades futuras.

A pesquisa é um dos pilares da atividade universitária, os pesquisadores têm por objetivo produzir novos conhecimentos, contribuindo dessa forma para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social, tais conhecimentos necessitam ser relevantes para a sociedade. A palavra pesquisa deriva do termo em latim *perquirere*[6] que significa procurar com perseverança.

A pesquisa pode ser pura ou aplicada. A pesquisa pura ou básica pode ser entendida como: aquela que constitui a base do saber em todas as áreas do conhecimento humano e a que resulta da atividade do professor que se recicla (pesquisa bibliográfica). A pesquisa aplicada pode e deve ser planejada de forma a atender aos anseios da sociedade, criando maiores vínculos

[6] Disponível em: https://www.significados.com.br/pesquisa/

entre a teoria e a realidade. Essa se refere à aplicação de um conhecimento que pode não representar necessariamente uma descoberta, mas que certamente poderá significar uma diferença quando introduzido na realidade (SLEUTJES, 1999).

A pesquisa científica exige recursos financeiros como por exemplo: laboratórios, equipamentos, insumos e recursos humanos, como docentes e técnicos capacitados para sua viabilização, ou seja, muitas vezes onerosos para a atual realidade que vivemos em nossas universidades.

Segundo Martins Filho (1997), o primeiro compromisso da pesquisa universitária é com a geração de conhecimento novo e com a transmissão desse conhecimento às salas de aula, o que só é possível com a detenção de saber próprio e a qualificação científica progressiva de seus professores.

A extensão universitária é a atividade que vinculada ao ensino e à pesquisa difunde os conhecimentos gerados à sociedade. Esses conhecimentos precisam provocar diferença na vida das pessoas envolvidas para poder causar interesse na transferência desses conhecimentos. A extensão possibilita aproximar a universidade da sociedade, levar os discentes a interagirem com a comunidade, levando práticas e conhecimentos na construção de novos saberes com a sociedade.

Através de projetos de extensão busca-se aproximar os discentes das grandes questões políticas, socioeconômicas e culturais, que muitas vezes são ignoradas pelas universidades. De acordo com Silva e Vasconcelos (2006), as universidades priorizam o conhecimento dito técnico e com isso corre-se o risco de formarmos profissionais preparados para desafios tecnológicos, mas insensíveis ao uso social da ciência gerada na academia ou sem o treinamento adequado para aproveitar o conhecimento popular na retroalimentação do conhecimento científico.

Através da extensão pode-se também fazer prestação de serviço à sociedade, desde que seja um serviço de qualidade e que contribua para o processo de ensino e pesquisa, devendo-se ter o cuidado que essa prestação não se torne apenas uma fonte de recursos, enveredando por uma ótica mercantilista e sim aprimorando os conhecimentos aprendidos na academia, sem, contudo, ferir o princípio da educação gratuita.

Convencionou-se entender extensão como aquilo que “não é nem ensino nem pesquisa”, ou como uma prestação de serviços, ou ainda como uma ação beneficente, assistencialista, voltada exclusivamente para populações carentes. Mas a extensão vai muito além disso, trata-se de uma estratégia de construção de conhecimento, utilizando os saberes do agente responsável (professor, como mediador) junto com a comunidade externa (não necessariamente

carente de recursos financeiros). Cabendo ao extensionista o papel de guia nesse processo e nunca de detentor do conhecimento final (SILVA; VASCONCELOS, 2006).

Segundo Silva e Vasconcelos (2006), em algumas IES ainda ocorre priorização do ensino e da pesquisa, sem valorização dos projetos de extensão, que não são vistos como parte indissociável da formação do futuro profissional, essas instituições não apoiam ou incentivam seus membros. Os docentes são sobrecarregados muitas vezes de obrigações de gestão, de ensino e de pesquisa, não "sobrando tempo" para desenvolvimento de projetos de extensão.

Considerando o que ocorre em grande parte das IES há integração e sinergia que deve existir entre os componentes da tríade, cada um com contribuições distintas que se complementam na prática educativa e na representatividade das IES nas comunidades, muitas vezes fica restrito aos instrumentos normativos, não havendo de fato a integração e sinergia em sua efetivação. A Resolução 07/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/MEC, procurou alterar esse contexto à medida que tornou obrigatória a inclusão da extensão como uma atividade integrada à matriz curricular dos cursos de graduação. Não se pode dizer, no entanto, que a resolução terá o condão, por si só, de assegurar que a aplicação da extensão em sala de aula seja capaz de garantir que os conhecimentos do exercício profissional sejam consolidados, pois requer que ajustem as matrizes curriculares e suas metodologias de execução aos programas dos cursos de graduação, com a necessária formação docente que deverá aplicar essas mudanças em sala de aula.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei 13.005/2014), define, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, através de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social. A curricularização da extensão proposta pela política pública desafia as instituições de ensino superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas e ou mercantilistas e, excepcionalmente alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular.

A discussão da curricularização da extensão deve ser precedida da compreensão do principal objeto deste processo, a extensão. Historicamente, em uma perspectiva cronológica, a extensão pode ser vista a partir de três grandes etapas: I) anterior à 1964; II) de 1964 a 1985; e III) após a ditadura. A primeira delas é marcada pela campanha pública e pela aproximação com os movimentos das reformas de base a partir da obra e da prática de Paulo Freire. A segunda caracterizada pela emergência de demandas dos movimentos sociais urbanos. A terceira corresponde à emergência de três categorias de demandas: 1) Decorrentes de movimentos sociais urbanos e rurais; 2) Expressão de novos sujeitos e direitos, que ampliaram

o conceito de cidadania; e 3) Demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços (PAULA, 2013). A Resolução 07/2018, do CNE/ MEC, prevê que a curricularização da extensão fosse implementada até dezembro de 2021, apresentando ainda a mais recente definição de extensão: Artigo 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

Em uma análise do cenário atual, as principais fraquezas referentes à curricularização da extensão estão pautadas na falta de infraestrutura, recursos materiais e de pessoal, falta de conhecimento da legislação que rege a extensão, perfil dos docentes, conflitos conceituais sobre a extensão e fóruns de ensino e extensão que não dialogam entre si. Enquanto as ameaças estão relacionadas à extensão interpretada apenas como disciplinarização do currículo, desvalorização da extensão na carreira e remuneração dos docentes, inserção desarticulada da extensão nos currículos, ausência de formação docente, dificuldade de envolver a comunidade acadêmica, aumento da carga horária curricular e ações de extensão que não contemplam todos os alunos (OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS, 2020).

Pode-se perceber que são grandes os desafios a serem enfrentados, mas com perspectivas de mudanças significativas que dependerão de como os docentes se conduzirem diante dessa demanda.

3.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE

A Faculdade de Direito de Olinda, criada por decreto do imperador Dom Pedro I, foi a precursora da UFPE. Essa faculdade foi transferida posteriormente para o Recife, mudando sua denominação para Faculdade de Direito do Recife (UFPE, [20--a]).

Em 11 de agosto de 1946 foi fundada a Universidade do Recife. Criada por meio do Decreto-Lei nº 9.388 da presidência da República. Essa universidade reunia um conjunto de escolas de nível superior já existentes em Pernambuco. Faculdade de Direito do Recife fundada em 1827, Escola de Engenharia de Pernambuco em 1825, Escola de Farmácia em 1903, Escola de Odontologia em 1913, Faculdade de Medicina do Recife em 1915, Escola de Belas Artes de Pernambuco em 1932 e a Faculdade de Filosofia do Recife em 1940, (UFPE, [20--a]).

O primeiro reitor foi o Prof. Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas, que se manteve à frente da universidade de 1946 a 1959. Sendo o principal articulador dessa nova instituição. A construção do Campus Recife teve início em 1948, após longa discussão a respeito da sua localização. Foram várias localizações cogitadas, entre elas, o bairro de Joana Bezerra, Santo Amaro, Ibura, Centro do Recife e um loteamento na Várzea onde funcionou o antigo Engenho do Meio. Sendo esse terreno no Engenho do Meio, o escolhido. Foi denominado posteriormente de Campus Joaquim Amazonas (UFPE, [20--a]).

Em 1967, a Universidade do Recife foi integrada ao grupo de instituições federais do novo sistema de educação do país. Recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, que é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e em 2006, a UFPE iniciou o processo de interiorização com a construção simultânea de dois novos campi, um na cidade de Caruaru - Centro Acadêmico do Agreste – CAA e outro na cidade de Vitória de Santo Antão - Centro Acadêmico de Vitória – CAV (UFPE, [20--a]).

A criação desses dois campi foi fruto da adesão da universidade ao Projeto Expandir, que faz parte do primeiro ciclo do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que ocorreu entre 2003 a 2006. A UFPE fez parte desse processo a partir da contemplação de seu projeto de interiorização em 2005, celebrando o convênio com o governo federal para criação de duas novas unidades no interior de Pernambuco (SILVA, 2018).

A UFPE é uma das melhores universidades do País, em ensino e pesquisa. No âmbito internacional, a instituição está entre as mil melhores do mundo e a 14º melhor do país, segundo o *The World University Ranckings* 2018. Destaca-se ainda nas avaliações nacionais que levam em consideração, para a graduação, os índices de desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a estrutura das instituições e o investimento em professores e nos cursos, reunidos agora no Índice Geral de Cursos (IGC), e da titulação e produção científica dos professores da pós-graduação – pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), estas duas avaliações do MEC. Entre 2005 a 2016, mais de 2.500 vagas foram criadas em cursos de graduação, inclusive com a implantação de mais de 30 cursos, entre eles Cinema, Arqueologia, Museologia, Dança, Sistemas de Informação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Energia e Engenharia Naval (UFPE, [20--b]).

Ao analisar seu planejamento estratégico institucional verifica-se que propõe como missão, na condição de instituição pública, promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial, segundo sólidos princípios éticos, socioambientais e culturais. A Universidade contemporânea não pode deixar de cumprir funções, antecipar e atender solicitações da sociedade global que se renovam,

mudam, se ampliam e exigem, sobretudo, novas competências institucionais (entendidas como a capacidade técnica e ética de responder a tais solicitações e antecipá-las) que precisam ser desenvolvidas enquanto projeto institucional duradouro, sem, no entanto, abandonar as exigências de responsabilidade moral, de cuidado com o meio ambiente e de respeito à diversidade cultural como fundamentos de uma convivência social mais igualitária, responsável e justa. Contempla em sua visão de futuro ser uma universidade de classe mundial comprometida com a transformação e desenvolvimento da humanidade.

A noção de Humanidade, aqui adotada, não se refere ao conjunto numérico dos homens e mulheres (demografia), mas a um conjunto de valores que supomos válidos, necessários e dignos de serem perseguidos, tais como a alteridade, a justiça, a dignidade humana, o direito dos povos, a liberdade, as diferenças culturais. Uma universidade comprometida com esta visão é necessariamente de "classe mundial", o que significa, ao mesmo tempo, duas coisas: situada entre as melhores do mundo e preparada para colocar o "mundo" (como mundo das significações humanas, como os sentidos que os homens atribuem às suas experiências) como centro de suas preocupações.

Trabalha cultivando com valores da base a cidadania, como pressuposto de garantir a liberdade, os direitos e as responsabilidades individuais e coletivas; a cooperação, como forma de interação para o bem comum; a criatividade, necessária à inovação e construção dos conhecimentos relevantes a transformação socioambiental; a sustentabilidade, compromisso ético, responsável e consciente no sentido de que o desenvolvimento econômico deve existir com respeito a preservação do ambiente; a dignidade que impõe ações que infundem respeito; a diversidade, como corolário do respeito a individualidade; a equidade como princípio de justiça; a ética como o cimento de coesão social amalgamada na universalidade, no respeito, na integridade e respeito de todos os homens (UFPE, [20--b]).

3.4.1 A Universidade Federal de Pernambuco em números

A UFPE reúne uma comunidade de mais de 49 mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação. A administração central é composta pela Reitoria, oito Pró-reitorias, uma Superintendência de Segurança Institucional (SSI) e uma Superintendência de Infraestrutura (UFPE, 2019c).

De acordo com o último relatório de gestão realizado em 2020, ficou constatado que a UFPE é uma das maiores instituições de ensino público do Brasil. A mesma é formada por 03

Campi (Recife, Caruaru - CAA e Vitória - CAV. Com 13 Centros Acadêmicos, sendo 11 em Recife, 01 em Caruaru e 01 em Vitória (UFPE, 2019c).

- 104 cursos de graduação presenciais regulares (Campus Recife (86), Campus Caruaru (12) e Campus Vitória (06);
- 05 cursos de graduação na modalidade de Educação à distância (EAD);
- 152 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico (74), mestrados profissionais (18), doutorados acadêmicos (54) e doutorados profissionais (03);
- 22 Cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais especializações e 04 cursos de pós-graduação EAD;
- 03 Programas de residências - Hospital das Clínicas, CAA e em área profissional da saúde (Enfermagem, Física médica, Multiprofissional e Nutrição);
- 597 Grupos de pesquisa;
- 362 Projetos de extensão;
- 28.989 alunos matriculados nos cursos de graduação, sendo 23.027 (Recife), 3.919 (CAA), 1.594 (CAV) e 449 vinculados a cursos EAD;
- 8.777 alunos de pós-graduação, sendo 4.181 em mestrados acadêmicos, 596 em mestrados profissionais, 3.975 em doutorados acadêmicos e 25 em doutorado profissionais;
- 408 alunos matriculados no Colégio de Aplicação (ensinos fundamental e médio);
- 2.494 professores efetivos do ensino superior, sendo 89,7% doutores; 8,6% mestres; 1,3% especialistas e 0,4% graduados;
- 55 professores efetivos do Colégio de Aplicação, sendo 89,1% doutores; 9,1% mestres e 1,8% graduados;
- 3.855 servidores técnicos-administrativos.

Esses números representam o último relatório que foi realizado em 2020, se trata de números que estão em constante alteração, como bem ressalta o site oficial da UFPE.

4 UMA HISTÓRIA DE VIDA

"Esta é a minha história. Não tenho outra para contar. E quer saber, ela é linda."
(Ivoneide Zimmermann)

Nesta seção faço a narrativa sobre a minha própria história de vida, seguindo uma cronologia, procuro relatar a minha história familiar e o percurso percorrido ao longo de minha trajetória até os dias atuais.

Sou a nona filha de uma família de poucos recursos, 10 filhos e pais analfabetos. Nascida em Garanhuns, agreste pernambucano, migramos para a capital, Recife, em busca de melhores oportunidades. A chegada foi marcante em minha vida, 25 de janeiro de 1969, data em que eu completava seis anos. Não tinha noção dos problemas que rondavam a nossa realidade. Lembro apenas que viemos de ônibus, a família toda que chegou um pouco antes do caminhão de mudança. E até hoje me lembro da quantidade "enorme" de colchões que desciam daquele caminhão.

Neste mesmo ano, iniciei minha educação, do jardim de infância até a quarta série, no Grupo Escolar Clóvis Beviláqua, a quinta série na Escola Estadual Governador Carlos de Lima Cavalcanti, da sexta à oitava série na Escola de primeiro e segundo graus Dom Bosco. Lembro-me das dificuldades para chegar ao colégio, pois muitas vezes ia com medo pegar o ônibus elétrico com uma irmã apenas três anos mais velha do que eu. Recordo que apesar das dificuldades financeiras, minha família se esforçava para que eu participasse de todas as festividades promovidas pelas escolas.

Minha inesquecível professora, Dona Sônia Leal, foi a minha maior incentivadora. Transmitia segurança e fé para mostrar que eu era capaz. Acompanhou-me da primeira à quarta série, quanta dedicação, hoje consigo enxergar, como seus exemplos foram fundamentais na minha formação como pessoa. Favoreceu o entendimento das minhas limitações, estimulando a necessária confiança para a superação de quaisquer dificuldades. Assim, amenizou as dores do crescimento, foi o sol do amadurecimento e me fez entender que só a dedicação aos estudos poderiam transformar positivamente a minha vida.

Para o segundo grau, um grande desafio, ingressar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Passar num processo seletivo concorrendo com muitos alunos vindos de escolas particulares. O destino nos reserva surpresas, mas é preciso

saber aproveitá-las. Para entrar nesse colégio o concurso era apenas para entrada nas vagas para a quinta série. Naquele ano, abriram-se vagas para o primeiro ano do segundo grau. Exatamente o meu momento. Foi um concurso muito concorrido e eu vinha de escolas públicas, tive que me esforçar bastante, estudei com afinco e determinação, como fiz também depois no vestibular.

Fui aprovada em primeiro lugar. Não posso e não quero desmerecer os outros colégios, mas na cabeça de uma adolescente que sonhava em ter uma profissão que lhe fizesse deixar de ser um peso para seus pais e, principalmente para os seus irmãos mais velhos, a oportunidade de estudar no Colégio de Aplicação, era a concretização de um sonho ou ao menos, um grande passo para isso, pois agora eu ia estudar em uma escola "especial".

A minha vida no Colégio de Aplicação não foi fácil, o padrão de exigência era alto, lembro que na primeira prova de física, fiquei apavorada, pois sempre tinha tirado na minha vida estudantil ótimas notas e justamente nessa disciplina, onde meu irmão mais velho era meu professor, eu tirei um C (a escola trabalhava com conceitos A, B, C e D), então para mim foi assustador, meu irmão professor me recriminando, pensei que não ia dar conta, mas enxuguei as lágrimas e reagi. Ao longo dos três anos que passei nesse colégio só tirei A e B, e no terceiro ano só A, provei para mim que era capaz e merecia estar nesse colégio, só lamentava não ter tido a oportunidade de ter entrado na quinta série.

Nessa escola tive o grande prazer de ter um excelente professor de português, o Professor Clifford, ele era genial, apesar de ser bem mais velho que os demais professores, adorava dá aula e usava uma técnica que fazia com que tudo parecesse fácil. Eu o adorava e ele admirava o meu esforço e me estimulava a "ensinar" aos meus colegas. Lembro que certa vez ele até chamou meu irmão professor para assistir uma "aula" minha; saudades daquele que tanto me ajudou.

O Colégio de Aplicação me antecipou o ambiente universitário o que muito me encantou e influenciou na escolha de qual Universidade faria meu curso superior. Escolhida a universidade, faltava escolher o curso. Sofri, por parte da minha família, muitas pressões para fazer Odontologia. Tinha uma cunhada dentista e, como ela era uma profissional bem sucedida, todos queriam que eu enveredasse pelo mesmo caminho. Eu mesmo acreditava que era o que devia fazer, pois precisava de uma profissão que, em pouco tempo, me desse o retorno financeiro necessário para me sustentar e até mesmo para ajudar em casa, como faziam os meus irmãos mais velhos.

No primeiro ano, no entanto, conheci e tive como professora de química orgânica, Rosângela, que me acompanhou também no segundo ano. Minha identificação com ela foi tão

grande que já esquecia da Odontologia. Queria, como ela, fazer engenharia química. Passei todo o ano estudando muito todas as matérias, mas a química era especial. Tinha Rosangela como um modelo a ser seguido. Queria ser como ela, independente, inteligente e sempre altiva. Sempre pronta a nos dar exemplos práticos que se encaixavam no nosso dia a dia. Era a professora perfeita, e eu queria ser como ela.

No terceiro ano aguardei as aulas de química com ansiedade, mas tive uma grande desilusão, Rosângela não nos ensinaria naquele ano. Para ensinar química veio outra professora. Totalmente diferente daquela em que me espelhava. Faltava o brilho, a inteligência, a luz de Rosangela. A química já não me atraia como antes, passei mesmo a ver que não era uma ciência tão rica e interessante.

Hoje, com um pouco mais de maturidade, fico a me questionar. Será que a nova professora era tão diferente ou minha decepção se deu mais por não ser Rosangela a professora daquele ano tão decisivo para a minha escolha profissional? Não importa, a maior lição que tiro dessa experiência é que como professora tenho uma responsabilidade que talvez eu nem perceba, mas ela existe e está ali, presente no meu cotidiano, na sala de aula, nos corredores, nos gestos, palavras e atitudes. Como um professor pode ter tanta influência no futuro de um jovem. Por conta de tudo isso, finalmente, fiz mesmo vestibular para Odontologia, pois a briga em casa não se justificava mais. Aprovada em meu primeiro vestibular, cursei Odontologia.

No curso de graduação muitas esperanças e o mesmo compromisso: estudar! Não admitia nem mesmo tirar uma nota abaixo de oito. No ciclo básico disciplinas que eu não entendia muitas vezes porque seriam importantes, mas não descuidava, tinha que estar preparada.

Agora também surge a liberdade que vem com a idade e as outras paixões. Adorava as festas nos finais de semana e poder voltar para casa ao final delas, dormir na casa das colegas, vivenciando experiências nunca vividas. Nos finais de tarde das sextas-feiras, os barzinhos ao redor da faculdade. Música ao vivo, cerveja ou até mesmo uma cachacinha, além de dançar forró que era uma das minhas paixões. Os períodos se sucediam, e um pouco antes de chegarmos ao ciclo profissionalizante, entra na nossa turma um menino loiro que vinha do curso de Ciências Biológicas. Tinha alguma coisa nele que me atraia, não sei bem o que, pois na época o meu ideal de beleza era um homem moreno, de olhos verdes e com barba.

Num sábado pela manhã, após uma prova de anatomia facial, fomos todos comemorar em um barzinho e como sempre dançamos muito. Lá pelas tantas ele me chama pra dançar e, sem muitos arrodeios, vem querendo namorar comigo. Começamos a namorar e no primeiro mês tudo parecia estar errado. Discutíamos muito, pois ele era muito ciumento. No entanto, o

tempo foi passando, eu que era muito independente fui abrindo mão e percebi que ele também se esforçava para que déssemos certo. Passamos a ser dupla nas clínicas da escola. Dividíamos o instrumental, íamos e voltávamos juntos. A intensidade do relacionamento foi muito grande, já não conseguíamos nos ver longe um do outro. Já não pensava mais no meu futuro profissional, mas no nosso. Passamos todo o curso vivendo uma paixão que só aumentava. Fazíamos planos de casarmos e irmos para São Paulo fazer especialização, montar o nosso consultório, construir uma família, enfim, muitas expectativas de um futuro promissor.

No sexto período, naquela época o curso tinha apenas oito, uma descoberta que modificou tudo, os planos, as perspectivas, só não mudou o sentimento que tínhamos um pelo outro. Eu estava grávida. Uma descoberta difícil para quem tinha o objetivo de se sustentar, de ser independente financeiramente, para quem nem era profissional ainda e já carregava no ventre a responsabilidade de uma nova vida. Confesso que não sabia o que fazer. Aos vinte anos, grávida, como seria o meu, o nosso futuro. Descobri que aquele menino tinha muito mais a me oferecer. Assumiu a responsabilidade de correr atrás, enfrentar todos os que nos aconselhavam de maneira a ir contra os nossos princípios e nos casamos.

Ele já trabalhava com o pai, era representante autônomo, tinha também um equipamento de som que colocava em festas, desfiles, enfim em eventos. Vendeu o carro que tinha, para fazer frente às novas despesas. O meu sogro foi uma pessoa muito importante em nossa vida, ele nos deu todo apoio necessário, inclusive financeiro. Não que fosse rico, mas fez de tudo para que nada nos faltasse.

Um detalhe importante, toda ajuda financeira que ele nos dava, ele anotava em um livro preto de capa dura e dizia: “quando vocês tiverem condição me pagam o que devem”. Tivemos nosso primeiro filho. Registramos o esperado “Rafael” por Reynaldo em homenagem ao meu sogro. Era o mínimo que poderíamos fazer, embora toda ajuda fosse um empréstimo, nos sentíamos devedores de muito mais.

Ser mãe era uma experiência encantadora e assustadora ao mesmo tempo. Como ir para a aula e dar de mamar ao mesmo tempo. Muitas vezes, tirava o leite e meu marido ia de ônibus levar em casa, enquanto eu assistia aula, pois não podia me atrasar. Na faculdade não consigo me recordar de nenhum professor(a) inspirador, pelo contrário, todos foram distantes, muitos até pareciam que ignoravam as dificuldades pelas quais passávamos. Sentia mesmo em alguns que sua forma de tratar demonstrava ser um castigo por ter ficado grávida.

Como não reconheciam em mim uma aluna dedicada, que sempre tirava as melhores notas da turma? Em determinado momento pensei em trancar o curso, mas meu marido disse: “se você trancar eu vou sozinho e você vai ficar para trás, e não foi para isso que nós nos

casamos". Com muita luta consegui terminar o curso no tempo normal. Uma decepção foi não ter sido laureada. Fiquei em terceiro lugar. Depois me consolei, pois não era um mal resultado para quem teve um filho no percurso. Enfim, em 1985 nos graduamos. Nesse momento, com vinte e um anos de vida, casada e com um filho pequeno, tem início a minha trajetória profissional com Cirurgiã-Dentista.

Atuei como profissional liberal em consultório particular, inicialmente numa clínica popular no bairro do Engenho do Meio. Vendemos o equipamento de som e compramos em sociedade com um casal de colegas um consultório antigo de terceira mão. Como nos formamos em agosto, no início do ano seguinte meu marido entrou para ser dentista do Exército Brasileiro. As coisas financeiramente começavam a melhorar. O consultório começava a responder.
Lembro que no segundo mês que estávamos com a renda do Exército e do consultório fomos a casa do meu sogro para ver como poderíamos saudar a nossa dívida. Afinal, o livro preto era uma coisa que não saia da nossa cabeça. Era uma questão de honra pagar o que devíamos. Chegamos na casa dele e dissemos que queríamos começar a pagar nossa dívida.

Ele num ritual que nos marcou profundamente, pegou o livro do armário, chamou minha sogra, sentou-se conosco a mesa e disse pausadamente: "então vocês vieram pagar a dívida"? E fez-se um silêncio, até que quase sussurrando respondemos que sim. Ao que ele fala alto e em bom som: "vocês não nos devem nada". E rasgou as páginas (nunca soubemos o valor da nossa enorme dívida). E acrescentou: "queríamos apenas saber se tínhamos criado um homem de verdade e se a mulher que ele escolheu tem as qualidades de uma companheira com a qual ele se orgulhará de crescer". Aquelas palavras ecoaram com muita significância ao longo de toda nossa vida.

Em vista das muitas dificuldades pelas quais passávamos tínhamos a certeza que dependíamos um do outro e por isso não podíamos nos decepcionar. No ano seguinte me tornei funcionária pública na cidade de Vitória de Santo Antão, atuando na atenção básica à saúde. Com a situação econômica se estabilizando decidimos ter nosso segundo filho, Victor. Lutávamos com dificuldades, mas a responsabilidade de criar os meninos nos animavam e moviam cada vez mais em busca de tempos melhores.

Após muita luta, conseguimos comprar um consultório "zero quilometro". Instalamos o novíssimo consultório próximo a faculdade de Direito[7], começávamos a crescer profissionalmente. Nos anos seguintes fui aprovada em concurso público, também para ser Cirurgiã-Dentista da Prefeitura Municipal do Paulista.

[7] Da UFPE, no centro da cidade do Recife.

Atuei como clínica geral, como odontopediatra e como ortodontista, em todos estes lugares, pois fiz várias especializações. Em 1990 fiz meu primeiro curso de especialização em Odontopediatria na UFPE. A partir daí foram vários cursos de curta duração, todos com o objetivo de aprimoramento técnico para colocar os conhecimentos e habilidades adquiridas ao serviço dos que em mim confiavam a sua saúde.

Em 1990, meu marido teve que sair do Exército, pois era temporário. No mesmo ano a UFPE abriu concurso para professor de Odontologia Legal, disciplina que ele tinha gostado muito na faculdade, tanto que foi a única em que suas notas eram superiores as minhas. Estudou muito e como naquela época não se exigia formação específica em pós-graduação *stricto sensu*, entrou como auxiliar de ensino, apenas com a graduação. A estabilidade de um emprego público ajudou bastante e ser professor era uma referência muito importante para quem além do ensino se dedicava ao consultório particular. Do ponto de vista econômico a nossa situação foi melhorando bastante. Compramos um apartamento, tínhamos carros, a nossa vida estava ficando mais fácil.

Em 2007 conclui a especialização em Ortodontia na Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES. Foram 32 anos de muitas alegrias, aprendizados e descobertas pessoais atuando na prática clínica da Odontologia. No ano de 2010, também na ASCES, e no ritmo e ânsia por continuar aprendendo, conclui o meu terceiro curso de especialização, agora em Odontologia Legal, acompanhava tanto o meu marido nos congressos dessa especialidade, que terminei me interessando pela mesma.

É nesse ponto da minha trajetória que tudo começa a se modificar. Nessa minha terceira especialização, durante a apresentação de um seminário, em que o professor é o meu companheiro de faculdade, de consultório, meu companheiro de vida, avaliando a minha apresentação disse que eu tinha potencial para a docência. Nunca tinha passado pela minha cabeça ser professora; nessa altura tinha dois empregos públicos concursados e o consultório. O professor lá de casa era meu marido, na minha mente estava tudo definido, era só continuar tocando a vida. No entanto, a insistência e estímulo que recebi dele foi o sinal para que o seletor de canais fosse modificado, ainda que a transmissão das imagens não ocorresse simultaneamente.

Muitos foram e são responsáveis por minha formação, mas nenhum deles influenciou tanto na escolha, na paixão e nos percursos que venho percorrendo. Diante dessa constatação, que já é evidente em todo o texto deste capítulo, fiz alguns questionamentos, que coloco entremeados no texto para que o meu professor Rogério, pudesse também contribuir com a sua

visão sobre o ensino e como ele construiu a própria identidade docente, pois tenho muito claro que ela se mistura com a minha.

Passo portanto, a apresentar o professor Rogério, pois acredito que através das suas falas, se percebe a influência que o mesmo exerceu na minha escolha em seguir a carreira docente. Rogério é Cirurgião-Dentista, meu marido, pai dos nossos dois filhos, hoje com 62 anos, que se identifica como branco, se declarara espirita, formado pela UFPE, exerce à docência a 32 anos na UFPE e possui os títulos de especialista, mestre e doutor.

Assim como eu tive muitas influências dos meus professores, Rogério também demonstra que o mesmo com ele ocorreu:

> Muitos foram os professores que influenciaram na minha escolha pela docência. Cada um ao seu modo. Minha tia Ruth, que me alfabetizou, por seus exemplos e conduta moral. Como professora sempre conseguiu fazer a necessária distinção entre a tia e a professora, o que acredito, me ajudou a criar uma identidade como professor que é amigo, mas sem deixar de ser professor. A minha professora de Odontologia Legal, Josélia, que adorava estudar e sempre me trazia material novo e instigante, o que foi sempre de muita valia na minha formação enquanto aluno, monitor e depois colega de disciplina. Tive também um outro professor, Manoel Carlos Padilha que na realidade acabou quase que me adotando, pois vibrava com meu entusiasmo pela Odontologia Clínica e também pela Odontologia Legal. Na realidade muitos professores me inspiraram, até aqueles que em determinados momentos, na minha concepção, tenham cometido injustiças ou arbitrariedades. Esses eu sempre lembrava para não repetir os comportamentos que condenei.

Ao concluir o curso de especialização em Odontologia Legal, consegui na própria ASCES, em que Rogério era professor, a oportunidade de ministrar aulas em cursos de especialização. Ali sim, as imagens começavam a aparecer cada vez mais nítidas, com as cores mais brilhantes e uma nova paixão, uma nova carreira surgia, à docência no ensino superior. Não vou dizer que foi fácil, lembro que a primeira aula que fui dar, saí de Recife até Caruaru, dirigindo e "dando aula", falando tudo que iria aparecer em cada slide, estava com um frio na barriga. Pensava que, para me tranquilizar, vou dar aula de Ética Profissional em uma turma de especialização em Ortodontia, então será tranquilo, estarei na minha praia, mas o frio na barriga não passava.

Rogério sempre me disse que estudamos errado a vida toda, pois nos é dito e cobrado que decoremos algum conteúdo.

> O conhecimento só se adquiri estudando todos os dias e não apenas para fazer uma prova. O professor só pode se dizer professor quando não precisa das transparências, slides e outros recursos e isso só acontece com o tempo, estudando sempre.

Ele sempre relembra uma experiência que a princípio lhe pareceu ruim, mas depois tornou-se para ele, e hoje também para mim, um divisor de águas.

> Em 1992, a professora Helena Caúla Reis organizou o II Ciclo de Estudos Médicos Legais e convidou para serem debatedores os professores da Medicina Legal. Ninguém aceitou. Eu, sem pestanejar, aceitei o convite para debater com o professor Daniel Romero Munhõz. O tema seria a perícia de Joseph Mengele, "o carrasco nazista". Certamente eu me sairia bem; havia estudado o laudo e, afinal, eu era professor. Estávamos no auditório da Faculdade de Administração da Fundação de Ensino Superior de Pernambuco – FESP, hoje Universidade de Pernambuco – UPE; lotado de professores da área, médicos, advogados, dentistas e estudantes. O professor Daniel, que anos depois se tornara um companheiro muito cordial quando nos encontrávamos nos congressos, fez uma exposição brilhante, capaz mesmo de me ofuscar sem que nada eu precisasse dizer. Na hora em que fui fazer alguns questionamentos, me veio uma afonia que mal me deixou balbuciar, timidamente, uma ou duas perguntas sem grande profundidade, para não dizer, ridículas. A vergonha foi enorme, apesar de ao final muitos terem vindo me elogiar. Com essa experiência aprendi que o conhecimento se consolida com o tempo, que a autocrítica é mais importante que a avaliação que fazem de você, mas principalmente que a humildade e a soberba parecem andar em paralelo, e como tal jamais se encontram no infinito, pois nos levam a caminhos diferentes.

Diante das novas perspectivas que se abriram, em 2013 fiz concurso para professora substituta na área de Odontologia Legal, no Departamento de Medicina Social (DMS) do Centro de Ciências da Saúde – CCS/UFPE. Foi atuando na graduação que tive a certeza que queria mesmo seguir à carreira docente, ficava cada dia mais apaixonada pela possibilidade de compartilhar todo o conhecimento acumulado com jovens sonhadores que, como eu um dia, idealizam uma vida de melhor futuro.

Mas ser professora universitária e substituta também não é fácil. Até então eu dava aula para turmas de especialização, com doze alunos, todos já formados, mais maduros e agora a turma era bem maior e eles bem barulhentos. Eu podia contar com a ajuda do meu marido e agora colega de disciplina, mas ele bastante experiente, dizia que eu era muito rígida e eu pensava, ele é que dá moleza demais. E fui levando, tentando me adequar. Depois pude perceber que no lidar com os jovens o mais importante para manter a disciplina não é ser rigoroso nas avaliações ou na imposição de regras de comportamento, mas principalmente na postura adotada que deixa claro existir uma diferença entre ser aluno e professor.

A cada dia fica mais evidente para mim que todo professor deveria observar seus alunos, perceber que não são todos iguais, cada qual com o seu perfil, suas características. Reconheço que não é tarefa fácil, quando lidamos com uma turma de 40 alunos ou mais, porém é através de uma observação cuidadosa que se pode perceber o ritmo de cada um, uns "aprendem mais

rápido", interagem mais, outros são mais lentos e até por vezes "desinteressados". Então, cabe a esse professor cuidadoso, o dever de despertar, incentivar e estimular esses alunos mais desatentos e aproveitar para aprender com eles qual é a melhor forma de dar aula. Não se pode repetir sempre a mesma fórmula. Cada turma tem seu tempo e é preciso adequar o mesmo conteúdo as diversas situações colocadas em nosso caminho. Este pensamento fica evidente na fala de Rogério:

> Sempre acreditei que se uns alunos podem aprender todos podem. Hoje entendo que alguns têm habilidades superiores ou foram expostos a situações e ambientes mais favoráveis; alguns estudantes aprendem sem ser ensinados, algo assim como os superdotados que aprenderiam mesmo sem o professor ou apesar dele. Não resta dúvida que a grande maioria dos nossos alunos não se enquadra nesse perfil. Então como fazer para que todos possam crescer. Sempre lembrei do meu comportamento como estudante, que se dedicava muito a alguns conteúdos, mas outros, que não julgava interessantes, relegava a segundo ou a terceiro planos. Assim, continuo ministrando as aulas na graduação sempre preocupado em tornar o conteúdo mais atraente. Utilizando formas de fazer os estudantes se apropriarem do conteúdo, refletindo, raciocinando e não apenas decorando. Demonstrando como aqueles conteúdos se aplicarão ao seu futuro exercício profissional. Cada turma tem o seu *time*, e o bom professor é aquele que sabe identificar a moda e transformá-la em mediana.

Hoje, tenho certeza que essa decisão pela vida docente, mesmo que tardia, sofreu forte influência do meu marido, que sempre foi um professor apaixonado. E a possibilidade de dividir com ele mais uma carreira profissional me estimulava muito. Mas também não posso esquecer da minha professora da infância e dos meus professores de química e de português. Todos eles juntos plantaram uma sementinha, que estava adormecida.

Frente aos novos desafios, continuava atuando como profissional autônoma e pública, mas o meu tempo agora, embora escasso, se multiplicava na perspectiva da nova profissão. Ingressei no Mestrado em Gerontologia do CCS/ UFPE em 2014 e, no início de 2015 estava com a dissertação defendida, concluindo mais uma importante etapa para alcançar meus novos objetivos. No início do mestrado, me senti um pouco desconfortável, eu era a aluna mais velha, praticamente a turma era formada de jovens recém-formados, tinha um ou outro mais experiente, mas com certeza eu era a mais velha.

A maioria faz mestrado assim que termina a graduação, mas eu não tinha focado na carreira docente. Porém, fui feliz por receber muito apoio da minha orientadora, colega de departamento e grande amiga, que estava sempre lá para me dar força e sustentação. Também não posso esquecer, que nesse ambiente um tanto desconfortável, também podia contar com uma outra professora, que também era amiga e colega de departamento, Ana Paula e com o

secretário do programa, Manoel, pessoa gentil e atenciosa que sempre estava disposto a ajudar a todos.

Nesse mesmo ano fiz concurso para professora efetiva de Medicina Legal. Por ser uma área em que existem poucos centros de pós-graduação no país, a administração, após duas tentativas frustradas, admitiu que a titulação mínima de mestre fosse a exigida. Era a minha grande chance. Eram apenas duas vagas, fiquei em segundo lugar em todas as etapas mas, apesar da média final acima de oito, não fui aprovada por dois décimos na prova de títulos. Sim, isso mesmo, fiquei com nota seis, vírgula oito e fui reprovada no concurso, pois a prova de títulos era eliminatória.

Só quem já fez um concurso para professor na UFPE, sabe como o processo é difícil e extenuante. Depois de muitas lágrimas, ter medo de enfrentar o medo de uma nova decepção, depois de imaginar que o sonho havia acabado e que eu deveria voltar para a minha zona de conforto, onde nada mais me desafiava, onde eu já tinha a segurança que o tempo e a experiência adquirida nos confere, soube que novo concurso haveria para preencher “a minha vaga”. Mais uma vez na vida, levantei a cabeça e fui à luta. A esperança ainda estava viva, eu tinha vida e força para lutar.

Em 2016, o Departamento de Medicina Social (DMS), lança o novo edital. Recebi o apoio do meu marido e da professora e amiga Márcia Carréra, coordenadora do programa em Gerontologia e minha orientadora no mestrado, fui a luta mais uma vez. Nesse ano tinha conseguido publicar dois trabalhos, passei a fazer parte de um projeto de extensão e continuava a acumular horas-aula na pós-graduação em Odontologia, meu curriculum havia melhorado.

Entrei no processo com muita determinação, tirei licença das duas prefeituras e reduzi drasticamente os meus horários no consultório, passei dois meses estudando entre dez a doze horas por dia, de domingo a domingo, foram dois meses de estudos muito intensos. Fui aprovada em primeiríssimo lugar. Falo dessa forma porque só houve duas aprovações e a minha média final ficou quase dois pontos acima da segunda colocada. Finalmente, depois de muito sacrifício e dedicação, fui aprovada em concurso público para professora efetiva na área de Medicina Legal do DMS/CCS/UFPE.

Com a entrada na universidade, onde passei a exercer plenamente as atividades docentes na condição de dedicação exclusiva, me aposentei das demais atividades que exercia. Era um novo caminho que se abria, um novo desafio, uma nova esperança.

Rogério me dizia que a UFPE deveria ministrar um curso de formação docente para que eu pudesse entender com mais propriedade o papel do docente no ensino superior. Relatava que, logo muito cedo, já no início da sua vida docente, percebeu a sua insatisfação com os

conhecimentos que tinha. E que era preciso aprofundá-los para só assim poder vivenciar o magistério na sua plenitude.

> Quando ingressei na universidade fiz um curso que na época era obrigatório, sobre didática no ensino superior. Foi um curso de 40 horas, mas fundamental para que eu pudesse, minimamente, entender o que era um plano de curso, de disciplina e de aula, bem como o porquê de fazê-los. Serviu também como um alerta de que eu não era professor de formação e se queria verdadeiramente ensinar precisava me aprofundar nos conhecimentos, não apenas os técnicos, mas também os sobre educação.

Pensei que como professora efetiva, a Universidade fosse também me proporcionar um acolhimento, que não tinha tido quanto professora substituta. Fui informada que teria que fazer um curso preparatório à carreira docente. Fiquei muito animada, pois no meu mestrado não tinha tido nenhuma disciplina de metodologia do ensino, dava aula seguindo as orientações do meu marido e colega de departamento, não tinha tido até então nenhuma formação pedagógica. Essa seria minha oportunidade. Mas ledo engano, uma decepção, a Universidade ofertou aos professores ingressantes um curso de 40 horas, totalmente online, você assistia na hora e dia que quisesse. Era o curso de "integração", um curso apenas informativo sobre a administração da Universidade, ministrado pelos Pró-reitores, que apresentavam as suas Pró-reitorias.

Em dezembro de 2018 com a extinção do DMS, eu e mais três professores fomos para o Departamento de Prótese e Cirurgia Buco Facial do curso de Odontologia – CCS/UFPE. Ministro atualmente as disciplinas de Ética Profissional em Odontologia, Bioética, Saúde Educação e Sociedade, Odontologia Legal e Trabalho de Conclusão de Curso, convivendo diariamente com alunos que estão iniciando e com os que estão concluindo o curso.

Como professora universitária, preciso continuar aprendendo, ascendendo nessa minha nova carreira, então decidi que precisava fazer um doutorado, mas já estudei muito Odontologia na minha vida, queria algo diferente que me desafiasse e ao mesmo tempo me trouxesse conhecimentos novos e que contribuíssem em minha jornada docente. Então decidi que seria na área da educação.

Durante o meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia (PPGERO), tive oportunidade de conhecer e conviver com o Prof. Edilson Souza, que na época era professor do programa. E como eu havia decidido que queria fazer o doutorado na educação e sabia que o mesmo também fazia parte do programa, conversei com ele, que foi bastante receptivo e me estimulou bastante, pois apesar do desejo de ir para a educação, estava bastante temerosa pelo novo desafio.

Fiz minha inscrição no processo seletivo do doutorado do Centro de Educação, na linha de pesquisa Teoria e história da educação, no decorrer do curso migramos para Identidades e Memórias. O processo de seleção foi exaustivo e demorado. Exaustivo para mim, porque a linguagem da educação é muito diferente da linguagem da saúde e enfrentei dificuldades desde a elaboração do projeto. Demorado, porque foram várias etapas e com espaço longo entre elas. Mas por fim consegui ser aprovada e estava devidamente matriculada e muito apreensiva para começar, novos amigos, novos conceitos. Viver novamente no mesmo prédio (o Colégio de Aplicação funciona no mesmo prédio do Centro de Educação), onde fui tão feliz.

A coordenação do programa, reuniu todos os mestrandos e doutorandos ingressantes para uma reunião de boas-vindas, e todos nós estávamos muito ansiosos para iniciarmos nossos estudos. Era o ano de 2020 e aí veio a pandemia do Covid-19 e tudo parou, as aulas não seriam mais presenciais, seriam remotas. E para mim, como eu iria conseguir me enturmar, fazer amigos, me relacionar com os professores? Mas era o que todos nós tínhamos para o momento, então vamos enfrentar.

Cursei todas as disciplinas de forma remota, nada do que tinha sonhado aconteceu, não voltei ao prédio, como fazer amizades de forma on-line? Sou da geração do contato, olho no olho. Mas apesar de toda dificuldade, consegui fazer dois amigos, havíamos nos conhecido no processo de seleção, somos da mesma linha de pesquisa, os queridos Emanuel e Catarina, formamos um trio virtual e fizemos juntos todas as disciplinas e trabalhos possíveis. Sofremos "juntos" e demos muitas risadas também, só não tomamos um bom café nem nos abraçamos, como bons amigos fazem.

Cursando as disciplinas, confesso que tinha hora que achava que não ia conseguir, eram tantos filósofos, sociólogos que eu não conhecia nem de ouvir falar; as vezes parecia que os professores estavam falando grego e a escrita então, era outra dificuldade. Nós da área da saúde somos muito diretos, práticos, objetivos, quando escrevemos não nos colocamos nos trabalhos, usamos o verbo no infinitivo e na educação é tudo bem diferente, quantas vezes ouvi: se coloque nos trabalhos! E toda essa situação me apavorava. Mas fui em frente, li bastante, me empenhei com afinco, procurando vencer todas as minhas dificuldades, mas estou sobrevivendo, estou aprendendo muito e sobretudo estou muito feliz.

Finalmente, parece que vou me tornar doutora, diante da história narrada, fica muito claro que tenho um exemplo a seguir, mas ao mesmo tempo sigo construindo minha identidade docente amparada nos legados dos meus professores, nas exigências institucionais, que a todo instante cobra participação em pesquisa, em projetos extensionistas e até participação na área de gestão. Mas penso, que é na experiência com os estudantes que cada dia mais me ensinam a

arte de ensinar e a minha capacidade de observação, reflexão e conclusões que consigo chegar a cada passo neste caminho. E quando vejo a jornada que Rogério segue, acredito que apesar de ter começado minha trajetória docente depois de muitos anos de atividade profissional liberal, ainda tenho muito caminho a percorrer e muito a contribuir para essa universidade que me acolheu desde os meus 15 anos de idade.

> Iniciei minha vida docente no regime de 20h, depois passei para 40h e desde 2010 sou do regime de dedicação exclusiva. Desde o início a minha participação em projetos de extensão na UFPE sempre foi uma vertente que me deu grande satisfação. A extensão é uma oportunidade de crescimento do ponto de vista administrativo, empreendedor e humanístico. Registro também a importância das funções administrativas. Desde muito cedo participei de algumas comissões de sindicância e de inquérito, bem como, com apenas cinco anos de universidade assumi a chefia do Departamento. Foi um momento de grande crescimento, aprendi muito sobre administração pública e exercício de liderança e atualmente, coordeno o curso de graduação em Odontologia. Nas atividades de pesquisa, registro que minha inserção se deu após o ingresso em um programa de pós-graduação. Hoje faço parte do PPGERO, como membro efetivo.

Pretendo mesmo, ao longa da caminhada demonstrar a mesma satisfação expressa na fala de Rogério que sempre percebi, e compartilhei da sua vivencia docente em plenitude e também, como eu, por ter passado muitos anos exercendo a clínica odontológica como profissional liberal e só tenha optado pelo regime de dedicação exclusiva depois de ter adquirido muita experiência profissional na clínica diária.

> Sou extremamente feliz. A vida universitária propicia muitas alegrias, no entanto, o reconhecimento demonstrado pelos estudantes é, sem dúvida, o melhor e mais poderoso estímulo que recebemos para buscar melhorar a cada dia. Fico muito feliz em ver que os meus esforços foram reconhecidos. Muitos foram os discursos que fiz na condição de Paraninfo, muitas foram as aulas da saudade e em todas as demais homenagens, sempre fiquei a pensar que precisava fazer mais para ser merecedor daquela honraria. Muitas vezes recebi um beijo, um abraço e um olhar de admiração e respeito que traduziam muito mais do que eu poderia ter feito. Nesses momentos sempre me convenci que professor não é aquele que professa, não basta ter o conhecimento e transmiti-lo, é preciso muito mais para exercer essa nobre profissão; é essencial ser humano, mas com atitudes plenas de humanidade.

De acordo com Waltermann, Martins e Gedrat (2022), a felicidade é uma sensação de equilíbrio entre três estruturas essenciais do ser humano: corpo, psiquismo e espírito. Sendo também denominada de bem-estar subjetivo. Já o trabalho é a ferramenta que permite ao homem realizar a sua felicidade, oferecendo-lhe condições financeiras para seu sustento e a possibilidade de desenvolver algo que lhe dê prazer.

Para Ferraz, Tavares e Zilberman (2007), a felicidade é considerada uma emoção básica, representada por um estado emocional positivo, com sentimentos de bem-estar e de prazer,

relacionados à percepção de sucesso e à compreensão coerente e lúcida do mundo. É um fenômeno subjetivo dependente mais de traços psicológicos e socioculturais, do que de condições externamente estabelecidas.

Como podemos perceber através do relato de Rogério e corroborado pelos autores supracitados, o estado de felicidade presente na sua fala é decorrente de sua atividade profissional, sendo o reconhecimento por parte dos estudantes o principal gerador deste estado. O mesmo, sente um grande orgulho pelo trabalho que desenvolve, porque acredita que é uma atividade de grande importância para a sociedade, porque além de promover a geração de novos conhecimentos ainda estimula o pensamento crítico dos seus jovens alunos, ajudando-os a transformar a realidade em que vivem.

O reconhecimento por parte dos alunos relatado por Rogério, como motivo de felicidade é também defendido por autores como Oliveira, Ribeiro e Afonso (2018), como um dos principais sentimentos de satisfação, aliados com a realização pessoal e profissional de ser professor. Segundo Waltermann, Martins e Gedrat (2022), a possibilidade de perceber o crescimento, a transformação, a evolução e a autonomia do aluno ressignifica o exercício profissional do professor proporcionando-lhe prazer.

De acordo com Mendonça, Junges e Pinheiro (2016), a relação entre felicidade e trabalho é muito grande, pois o trabalho torna-se uma ferramenta que permitirá ao ser humano a realização pessoal, levando-o a conquistar um estado de grande satisfação pessoal, que pode ser traduzido como felicidade, embora existam condições conflituosas no ambiente do trabalho que necessitem ser transformadas.

A cada dia, a cada nova experiência na vida docente, mais tenho certeza de ter feito uma escolha correta, ainda que tardia. Tenho a vantagem de ter acumulado muita experiência clínica. Acho mesmo difícil de entender como um professor pode ser de dedicação exclusiva e não ter tido vivência das atividades clínicas. Penso que para ensinar Odontologia é fundamental a prática profissional. Mesmo nas discussões sobre problemas éticos, é notável como a vivência em consultório me aproxima da realidade e como os conhecimentos teóricos se cristalizam através das minhas atitudes e a dos pacientes. A ética deixa de ser uma abstração acadêmica e ganha forma, cor, cheiro e personalidade.

Nesse novo desafio cada dia mais percebo que para exercer a docência preciso fazer mais, aprender mais, e tenho procurado me apoiar nos conhecimentos técnicos adquiridos, mas em muito também, na minha própria história de vida.

5 OUTRAS HISTÓRIAS DE VIDA

"Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração"
(Sérgio Britto)

Nesta seção apresento um quadro com a caracterização dos entrevistados e analiso as histórias de vida desses professores, suas relações familiares e seus sonhos futuros.

Quadro 1 - Caracterização dos professores entrevistados, segundo dados sociodemográficos

Profs.	**G. Masc.**	**G. Fem**.	**Idade**	**Cor**	**Estado Civil**	**Religião**	**Formação Profissional**	**Tempo de formado (Anos)**	**Docência /UFPE (Anos)**	**Pós-Graduação**
Med1		X	50	Parda	Divorciada	Católica	Medicina	29	24	Especialização Residência Mestrado Doutorado
Med2	X		61	Branca	Casado	Espírita	Medicina	39	34	Especialização Residência Mestrado
Odonto1	X		48	Parda	Solteiro	Católica Espírita	Odontologia	26	22	Especialização Mestrado Doutorado
Odonto2	X		55	Parda	Casado	Espírita	Odontologia	32	15	Especialização Mestrado Doutorado

> Falar de história de vida é pressupor pelo menos, e isto não é pouco, que a vida é uma história e que […] uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história (BOURDIEU, 1986, p.69).

A história de vida descreve a vida como um caminho, uma rota, uma trilha, com suas encruzilhadas, suas armadilhas e emboscadas ou como uma trajetória, ou seja, um caminho que trilhamos ininterruptamente, um trajeto, um curso, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a "mobilidade"), que compreende um começo ("um começo de vida"), algumas etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade um fim da história (BOURDIEU, 1986).

Moita (2013), sinaliza a importância que é uma história de vida, na construção da identidade de um indivíduo, pois ela permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo, ela própria, se transforma.

> Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as "transferências" de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano (MOITA, 2013, p.116).

Segundo Goodson (2013), os dados sobre a vida dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional, pois quando se fala com professores sobre problemas referentes a desenvolvimento curricular, matérias de ensino ou até mesmo gestão escolar, os professores sempre trazem à tona dados sobre suas próprias vidas. Levando-se a acreditar que os próprios professores consideram esses problemas de grande relevância. Porém, por alguns pesquisadores considerarem esses dados como demasiadamente pessoais, eles não querem escutar e dessa forma se estabelece a utilização "seletiva" da voz do professor, onde o pesquisador só escuta o que quer ouvir por ter consciência do que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica.

> O respeito pelo autobiográfico, pela "vida", é apenas um aspecto duma relação que permite fazer ouvir a voz dos professores [...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. [...] O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 2013, p.71).

- DE ONDE VIM E O QUE SEREI QUANDO CRESCER

Med1

Med1 é médica, tem 50 anos, identifica-se como parda, divorciada, sem filhos, praticante da religião católica, tem 29 anos de formada pela UFPE, exerce a docência na UFPE há 24 anos, possui cursos de especialização, mestrado e doutorado. É filha de um pai comerciante e de uma mãe advogada, que estão separados há mais de 30 anos, Sobrinha e neta de professoras.

> Sou filha de uma mãe que fez inclusive Letras, antes de ser advogada, quando ela terminou eu era pequena, tinha cinco anos de idade, mas minha mãe trabalhou muito pouco como professora. Minha tia, irmã da minha mãe, também fez letras e minha avó, era professora primária, ela fez, o magistério, ela era professora do interior, mas só assim, para crianças (Med1).

Por conta das influências recebidas desejava, desde a mais tenra idade, e alimentava o sonho de ser professora. Ser da área da saúde nunca tinha passado pela sua cabeça, nem mesmo médica, o que é comum pelas vivências de muitas crianças. Na adolescência, por uma orientação da escola, realizou um teste vocacional, o qual evidenciou a propensão para a área administrativa. Terminou sendo médica, não sabe ao certo o que a levou para o curso médico, se a influência dos colegas que a julgavam estudiosa e com possibilidade de ser aprovada no vestibular dos mais difíceis, se os próprios pais que viam na profissão uma oportunidade, ou mesmo um namorado, que nesta fase da vida exerce grande influência nas decisões.

Almeida e Magalhães (2011), defendem que a identidade profissional forma-se através da auto percepção que o indivíduo tem dos papéis profissionais com os quais tem contato ao longo de sua existência, principalmente no que diz respeito às identificações com figuras significativas, como pais, familiares e professores.

> Não sei se por influência, mas acho que não seja, mas desde pequena eu brincava de ser professora, mesmo na época de férias e minhas amigas iguais a mim eram minhas alunas. Eu nunca pensei em ser médica, mas sempre em ser professora, fiz Medicina, assim não posso dizer exatamente, na época namorava quem gostava de Medicina, muito mais que eu, até por influência, então resolvi fazer, meio que assim (Med1).

O fato é que, mesmo sendo médica, acabou buscando o sonho de criança. De acordo com Freire (1993), ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Freire, ainda complementa, “brincou” tanto de ser professor na adolescência, que ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no Colégio

Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não era fácil distinguir o professor do imaginário, do professor do mundo real. E relata que era muito feliz quando de fato ensinava.

Med2

Med2 é médico, tem 61 anos, primogênito e primeiro neto materno de uma família de quatro filhos. Se identifica como branco, praticante da religião espírita, tem 39 anos de formado pela UFPE, 34 anos de docência na UFPE, possui cursos de residência, especialização e mestrado. Seu pai é engenheiro e a mãe dona de casa. Seus três irmãos seguiram a carreira do pai, que exerceu grande influência sobre todos. Casado com uma professora universitária, tem duas filhas, sendo uma fonoaudióloga e outra formada em cinema. Com sua mãe, tinha uma relação muito especial, pois ela era uma "artista, uma pessoa amável e sensível, que gostava de cantar com sua linda voz."

> Meu pai era engenheiro e mamãe era professora primária, mas papai não admitia que mulher trabalhasse, coisa do final dos anos 50 e começo dos anos 60. E ela (pausa) suspendeu as atividades, uma pena. Aliais, nesse aspecto ele fez muitas restrições, ela jogava vôlei, ele exigiu que ela saísse, ela cantava com os irmãos, tinham uma banda, ele também exigiu que ela saísse. Ela ficou praticamente vivendo para a família, somente para casa. Ele era então o responsável pela manutenção, o provedor. E ele engenheiro, então todo mundo lá em casa pensava em fazer engenharia, eu também pensava em fazer engenharia. Minha vida, até antes de começar o ensino médio, eu queria ser engenheiro (Med2).

Segundo Ambiel e Polli (2011), os testes psicométricos ou vocacionais foram muito utilizados com o intuito de identificar os interesses e aptidões dos jovens, de forma a fornecer uma resposta que se soluciona a problemática da escolha profissional. O modelo centrado no resultado, tem como característica principal a preocupação com a definição de uma escolha profissional. Para tanto, resultados de testes psicológicos que avaliem características como inteligência, aptidões, interesses e personalidade, eram combinados com as características e ambientes ocupacionais e, assim, os resultados dos testes eram tidos como indicadores da escolha do orientando, de forma diretiva. Contudo, com a diminuição no uso de testes psicológicos a partir da década de 1970, a Orientação Profissional passou a receber influências de diversas teorias, com valorização do aconselhamento psicológico não diretivo e a psicologia clínica. A partir dessa mudança, o segundo modelo, de avaliação psicológica centrada no processo, parte do pressuposto de que instrumentos de avaliação podem ou não ser usados; porém, a ênfase não está mais nos resultados dos testes, mas na aprendizagem do jovem e no autoconhecimento de suas próprias condições, possibilidades e limitações.

> [...] eu fiz um teste vocacional. E o teste vocacional não deu nada para engenharia, nada para exatas. Ele deu para a área de saúde e direito. Isso me abalou muito porque eu sempre me via como engenheiro, então foi um choque, e agora? O engraçado é que, ao mesmo tempo que foi um choque, não foi também uma perda, porque eu acordei para uma perspectiva que nunca tinha passado pela minha cabeça, que era a questão da área de saúde. Eu não pensei nem em direito na época (Med2).

Como podemos perceber, pela fala de Med2, o teste vocacional que o mesmo realizou, na época de decidir que profissão seguir, serviu para abrir seus horizontes de perspectivas nunca antes almejado, ressalta-se, no entanto, que o referido teste só era acessível a estudantes de classe social diferenciada, sendo uma prática relativamente comum nas escolas particulares.

> Aí eu decidi fazer medicina, mas já com uma especialidade escolhida. [...] eu ia ser psiquiatra, no primeiro ano de Medicina a gente tinha psicologia médica, eu achava o máximo (risos). Os colegas, o pessoal já me chamava de Freud (risos), isso durou até começar (pausa) a ter aulas de psiquiatria e frequentar enfermaria de psiquiatria (pausa). Quando entrei pela primeira vez na enfermaria de psiquiatria eu tomei um choque. Porque a minha psiquiatria, era uma psiquiatria assim bem de romance. Era para a área da psicanálise mesmo. [...] E aquilo me chocou muito, eu fiquei deprimido, queria largar a faculdade, estava decidido (Med2).

A ideia de Med2 de desistir da faculdade de Medicina, desagradou fortemente o seu pai. Para Almeida e Pinho (2008), a questão da atuação da família na escolha profissional transparece tanto no discurso dos pais como no discurso dos próprios jovens. Há sempre alguma maneira de influenciar, seja expressando abertamente a opinião, muitas vezes pressionando o filho a seguir determinada profissão, seja de maneira mais sutil ou até mesmo manipuladora.

> Papai ficou louco, "não é possível". Veja como são as coisas, eu queria ser engenheiro e papai queria ser médico. Papai fez engenharia porque a minha avó obrigou, [...] minha avó botou na cabeça que ele tinha que fazer engenharia. E de fato ele tinha muita habilidade com a parte de números, a parte de ciências exatas. Ele foi um engenheiro muito bem-sucedido no que ele fez, mas ele queria fazer medicina e não deixaram. Então, quando eu anunciei que ia fazer medicina, ele ficou felicíssimo, talvez até mais exaltado do que eu. E quando eu disse que ia largar a faculdade porque não gostava de nada, ele desesperou-se (Med2).

Observa-se que a influência do pai foi decisiva para Med2 não desistir da faculdade de medicina, na realidade ele projetava no filho o próprio sonho abandonado. O pai solicitou ajuda de um amigo que era cirurgião oncológico do hospital do câncer, fato que direcionou até mesmo a escolha da futura especialidade.

> O amigo do meu pai disse: "meu filho, não faça isso não, é tão difícil entrar na universidade, você já está lá, você não gostou de nada da faculdade?" Eu disse: nada. "Pediatria?" Eu: Deus me livre! "Clínica médica?" "Cirurgia?" Eu: jamais! Eu não tinha acordo. Ele disse: "diga uma disciplina que você

> gostou na faculdade". [...] Eu disse: Processos Patológicos Gerais. Ele: "Patologia? Você gostou?" [...] Ele: "meu filho é um campo aberto, ninguém faz isso. Olhe, ninguém quer fazer patologia, tem um campo enorme" (Med2).

O indivíduo, ao nascer, já carrega consigo uma série de expectativas da família, que ele deverá (ou não) cumprir ao longo da vida. Os pais depositam seus sonhos nos projetos que fazem para o futuro do filho e este desenvolve-se dentro desse contexto, muitas vezes ouvindo que deve seguir a profissão do pai e/ou do avô (ALMEIDA; PINHO, 2008).

> No final do segundo ano, eu já estava decidido a fazer patologia, eu era rato lá do departamento. Todo horário livre eu estava lá […], eu renasci para fazer medicina. Veio uma empatia enorme, mas ao mesmo tempo eu rompi com outras possibilidades na área da medicina. Então eu só entrei em uma emergência como vítima. Nunca dei plantão numa emergência (Med2).

De acordo com o depoimento de Med2, percebemos que após um período de turbulência, ele encontrou na Medicina, uma área que lhe despertou verdadeiro interesse, observamos que Med2 é uma pessoa determinada, intensa e movida por paixão, como podemos perceber na sua próxima fala.

> [...] fui uma surpresa, porque não é possível, um cara que não gosta de nada de medicina, ser laureado de turma (risos). É porque, eu sentia essa deficiência, então eu me esforçava dobrado para terminar "aquilo" logo (risos) (Med2).

Durante a época do colégio Med2, gostava muito de história e adorava dar aula. Mas por motivos econômicos, não pensava em ser professor. Maioli (2004), refere que autores consagrados, como Tardiff e Lassard, apontam à docência como lugar de destaque, como sendo um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais ferramentas da economia. Contudo, a autora destaca que há um constante desprestígio e desqualificação social na nossa sociedade. Sendo encontradas, no magistério muitas dificuldades, como baixos salários e desvalorização da categoria.

Para os jovens, não é apenas a escolha de uma profissão, é muito mais que isso, na verdade é a época para elaboração de um projeto de vida, de um projeto profissional.

> Eu gostava de história, pensava na possibilidade de ser professor de história, mas eu sempre fui muito racional, muito equilibrado no sentido de sobrevivência. Eu sabia que um professor de história de ensino médio não tinha chance alguma, no ponto de vista de estabilidade social e econômica; é muito difícil. Fui fazer medicina apesar de guardar essa paixão. [...] durante a faculdade, eu dei aula de inglês em um colégio em Olinda, eu sempre gostei muito de dar aula (Med2).

Muito tempo depois, durante a residência em patologia, que Med2 voltou a pensar na possibilidade de, além de ser médico, ser também professor. Para Lisboa (1997), a identidade

ocupacional forma-se através da auto percepção que o indivíduo tem dos papéis profissionais com os quais tem contato ao longo de sua existência, principalmente pais, familiares e professores.

> Quando estava terminando a minha residência, conheci um professor do departamento de Medicina Social, que era professor de medicina legal [...] uma figura maravilhosa, conversava muito com ele e ele então começou a fazer minha cabeça. "Olha, vai ter concurso para professor do departamento, vai ter concurso para o Instituto de Medicina Legal" (Med2).

Segundo Almeida e Magalhães (2011), essas elaborações de projetos não serão realizadas no vazio, mas sim em meio a uma situação social, econômica, política; sofrendo influências dessas diversas dimensões, especialmente da escola e da família. O jovem que escolhe está inserido em um determinado contexto, logo o projeto não é puramente individual, uma vez que ele é formado no seio da família e da sociedade. É na família que esse jovem tem um lugar próprio, que garantirá o sentido de pertencimento. "Os filhos carregam a responsabilidade pelo sucesso, prestígio e ascensão social da família".

> O engraçado é que eu sou professor da universidade, meu irmão também é professor universitário, da politécnica da UPE e minha irmã caçula também é professora da universidade. Dos quatro, três são professores (Med2).

Diante do rico depoimento de Med2 e a visível influência do seu pai na formação dos três filhos engenheiros e até mesmo do próprio entrevistado, a mãe, que exerceu o papel de dona de casa e voltada para a criação dos filhos, na condição de professora de formação aparentemente parece que não os influenciou, apesar de três deles abraçarem o magistério.

Às vezes as influências podem não aparecer com tanta evidência, mas deixam marcas indeléveis e aparecem em outras fases da vida de forma recorrente conduzindo as decisões e caminhos a seguir. Nóvoa (2013), explica que a construção de identidades sempre passa por um complexo processo, onde cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, como todo processo, necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças.

Odonto1

Odonto1 é Cirurgião-Dentista o mais novo de uma família de seis filhos, com uma diferença de treze anos para a irmã mais próxima. Tem 48 anos, se identifica como pardo, estado civil solteiro, praticante da religião católica e espírita, tem 26 anos de formado pela

Universidade Federal do Piauí (UFPI), exerce à docência na UFPE há 22 anos, possui cursos de especialização, mestrado e doutorado.

> Eu cresci sozinho em casa, porque meus irmãos já tinham saído, para poder fazer faculdade fora, em outra cidade e quando voltaram, já voltaram casados com filhos e com suas vidas já instituídas. Então praticamente (pausa), sou filho de uma família de seis filhos, mas crescido como filho único (Odonto1).

Quando criança o seu sonho era ser professor. De acordo com Goodson (2013), uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Tais pessoas fornecem um modelo funcional, influenciando a visão subsequente da pedagogia desejável.

> Quando criança, o que passava muito pela minha cabeça, era ser professor, era ensinar. [...] adorava assistir a telecurso primeiro e segundo graus (risos), eu não entendia nada daquilo [...] existiam programas infantis que ensinavam coisas para as crianças, como Daniel Azulay. Eu achava massa, eu associava aquilo não a brincadeira, mas ao ensino que trazia prazer e aquilo ali me fascinava [...].
> Como eu sempre tive professores de biologia que eram dentistas, [...] eu me encantava muito com as aulas desses profissionais. Foi justamente acompanhando um pouco esse processo, que eu resolvi fazer Odontologia (Odonto1).

Odonto1, relatou que além de sonhar em ser professor, também sonhava em ser Dentista, apesar de não ter tido nenhuma referência na área de saúde na sua família.

> Decidi fazer Odontologia, já quando entrei no cientifico, era uma profissão que me encantava muito. Por ser uma profissão da área de saúde, mas que não tinha vínculo hospitalar, porque a questão de trabalhar em hospital, não me trazia uma carga energética boa.
> Ao iniciar o curso, me deparei com um lado da Odontologia, que eu não conhecia, eu via que a Odontologia era muito mais do que aquilo que eu pensava, aí eu conheci mais intimamente as especialidades [...] mas desde o primeiro dia, desde a primeira aula que eu assisti na Universidade, eu disse, eu quero ser professor universitário, é isso que eu quero também. Eu não quero ser só dentista (Odonto1).

Nas falas de Odonto1, percebe-se claramente o fascínio que a comunicação de conhecimentos o despertava, percebe-se que desde muito cedo, o mesmo demonstrava vocação para o ensino. Vocação é um termo derivado do latim *vocare* que significa chamar, convocar, escolher (VOCAÇÃO, [202-]). Na religiosidade cristã se entende vocação como um chamamento de Deus a uma determinada pessoa, para a vida religiosa, ou seja, Deus "toca" o coração de uma pessoa, sendo infinitos os caminhos pelos quais Deus convoca cada um. Dessa forma podemos entender vocação como uma habilidade que leva uma pessoa a exercer

determinada atividade ou profissão. Uma capacidade de despertar nas pessoas o desejo de seguir por determinado caminho, seria um talento natural para realizar algo que lhe dará prazer. Dessa forma, a vocação profissional pode ser compreendida como um conjunto de aptidões naturais e interesses específicos do indivíduo que o direcionam na escolha de uma profissão.

Odonto2

Odonto2 é Cirurgião-Dentista, casado e pai de quadrigêmeos, fato marcante na sua vida, que o mesmo fez questão de salientar, é que um de seus quatro filhos ao nascer ficou dois anos e meio internado em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI) pediátrica. Sua esposa é Cirurgiã-Dentista e professora universitária, tem uma única irmã, mais jovem que também é Cirurgiã-Dentista e professora universitária. Tem 55 anos, identifica-se como pardo, praticante da religião espirita, tem 32 anos de formado pela UFPE e de docência na UFPE 15 anos. Possui cursos de especialização, mestrado e doutorado. Seu pai era Dentista e militar e sua mãe funcionária pública da repartição militar do Exército, eles se conheceram no trabalho, casaram-se e como militar, a família morou em várias cidades.

> [...] o exército decidiu criar a Universidade Federal do Amazonas, em Manaus e papai, na condição de militar e dentista foi incumbido de montar a faculdade de Odontologia. [...] Acho que no final da década de 70, papai foi transferido aqui para Recife e fiquei aqui até os dias de hoje. Quando cheguei no ensino médio, no último ano, papai ia ser transferido para o Rio de Janeiro, então ele resolveu ir para a reserva, porque era justamente o ano do meu vestibular e ele não queria ficar distante da família que na época morava em Maceió (Odonto2).

Quando criança não pensava no que seria profissionalmente, talvez algo ligado à saúde, não fazia planos. Só no ano do vestibular foi que tomou a decisão do que ia fazer na sua vida profissional.

A adolescência é uma época de transição entre a criança e o adulto, fase difícil de ser vivenciada, muitos conflitos e inseguranças. Mas também é o momento de escolher uma atividade profissional, qual carreira seguir. Percebe-se na fala de Odonto2, a grande admiração que nutre pelo seu pai, talvez inconscientemente, sempre quis seguir seus passos, como Dentista e professor.

Segundo Lacerda et al. (2020), para a compreensão do que os jovens podem escolher e enxergam como possibilidade, é preciso levar em conta o contexto em que os mesmos se inserem. Fatores muito presentes neste momento de escolha são os valores e a expectativa impostos pela sociedade e até mesmo pela própria família. Para o jovem, é um momento de

descobertas, sobre si e sobre o mundo, e por ele possuir um grande acesso a informações, poderá levar a muitas dúvidas.

Se, em tempos passados, a profissão da pessoa era definida, inevitavelmente, pela família na qual nascia, não havendo alternativas de escolha, hoje, apesar de o ideário de liberdade de escolha que existe na sociedade contemporânea, o jovem ainda se encontra vinculado às influências familiares e aos conteúdos transmitidos através das gerações (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011).

De acordo com Almeida e Pinho (2008), a profissão dos pais e familiares e a forma como estes vivenciam suas ocupações também é fator influente na decisão do jovem.

> Eu cheguei para papai e disse: papai eu estou pensando em fazer Odontologia. Ele: "você não quer fazer Medicina, você não quer fazer outra coisa não? Tem certeza que quer fazer Odonto?" [...] eu acho que quero fazer Odonto. Eu estava numa sala de aula e ouvi do lado esquerdo da minha cabeça uma voz no meu ouvido dizer que eu fizesse Odontologia. Eu gosto muito de descrever essa voz, era assim. "Faça Odontologia que você vai se dar bem" (entonou uma voz grave). E naquele dia eu não tive dúvida que ia ser Odontologia, fiz vestibular para as duas instituições na época públicas, que eram a UFPE e a FESP (hoje UPE). [...] e decidi fazer na UFPE (Odonto2).

De acordo com a fala de Odonto2, a escolha do curso de Odontologia, ocorreu por uma "inspiração espiritual" e não por influência da figura paterna. Sendo interessante observar que tanto ele quanto sua irmã seguiram os passos do pai, ambos se tornaram Cirurgiões-Dentistas e professores universitários.

Ressalta que só foi durante o curso de Odontologia, que despertou a vontade de ser professor, mas professor universitário e da UFPE. Mais uma vez, podemos perceber a influência paterna nas suas escolhas, ser professor universitário e de uma faculdade Federal. Porém não podemos deixar de ressaltar, que no ambiente universitário o jovem passa a maior parte do seu tempo e quando este identifica grande empatia com algum professor, esse também passa a exercer forte influência na construção de projetos profissionais.

> Fui monitor de dentística, da disciplina que eu tinha sido pior (sou canhoto e aqui não tinha cadeira para canhoto). Tinha um professor que estava voltando da pós-graduação em Araraquara, era muito comunicativo, muito disponível, uma pessoa que sempre cativava muito. E aconteceu algo bem marcante, [...] a gente faz nossas escolhas, mas o universo conspira também. Na semana anterior a seleção da monitoria, faleceu na cozinha da minha casa, a nossa funcionária, eu estava conversando com ela, quando ela teve uma parada cardíaca [...]. Fui fazer a seleção da monitoria na semana seguinte sem ter estudado nada, emocionalmente muito abalado. Fiz a seleção e passei em primeiro lugar, só tinha uma vaga. Para mim foi um sinal que aquilo era um caminho. Fui monitor até o término da graduação. E ao me formar, eu já tinha decidido que queria ser professor, pela experiência na monitoria e pela amizade também com o professor (Odonto2).

Percebe-se no depoimento de Odonto2, que o seu professor e a experiência feliz da monitoria, foram decisivos na sua opção pela carreira docente, mas também percebemos que sua orientação religiosa mais uma vez influenciou na sua tomada de decisão.

De acordo com o relato de Odonto2, o fato de ter passado por uma experiência de monitoria feliz, foi fator decisivo na escolha pela docência. De acordo com Pessoa (2007), a monitoria desperta no graduando o interesse pela docência, devido ao convívio diário com a prática do ensino, o que poderá contribuir na construção de sua identidade tanto pessoal, quanto profissional.

Os Programas de monitoria permitem estimular no aluno o interesse pela docência, oferecendo-lhe oportunidade para aprofundar conhecimento e estreitar relações entre os segmentos docente e discente nas atividades de ensino/aprendizagem. Desempenhando um papel fundamental no ensino superior de formação de professores, por se constituir em mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente. (GONÇALVES *et al*., 2021).

Entendo a monitoria como um espaço de trocas de conhecimentos, entre o professor orientador e o aluno monitor, sendo uma oportunidade de crescimento coletivo. O professor tem mais conhecimento e experiência que o monitor, porém esse monitor também poderá contribuir significativamente, com o trabalho docente através do fruto do seu aprendizado adquirido em outras áreas da universidade e até mesmo com conhecimentos adquiridos através da sua vida social ou familiar.

Em algumas situações observo que os jovens monitores têm maior conhecimento com as ferramentas de informática e de mídia que o seu orientador. Tal capacidade em vários momentos auxilia bastante no uso de tecnologias inovadoras em sala de aula. Portanto, todo esse compartilhamento de conhecimentos se faz presente no processo de ensino/aprendizagem.

Gonçalves *et al*. (2021), destacam a importância da proximidade entre o monitor e os demais alunos em decorrência da faixa etária, dialetos utilizados, gostos e própria condição de aprendiz, favorecendo a aprendizagem do aluno que está cursando a disciplina mediada ou facilitada por um monitor.

A escolha de uma profissão, que na grande maioria das vezes é realizada quando o indivíduo ainda é muito jovem, sofre grandes influências do mercado de trabalho e cada vez mais das especializações que esse mercado exige, essa escolha é apenas uma dentre as várias escolhas que o indivíduo fará durante todo o trajeto de sua vida. Essas escolhas miram objetivos que se deseja alcançar, muitas vezes ligados à busca de prestígio social, financeiro e realização profissional.

Importante registrar que os entrevistados são fruto de uma formação em saúde calcada no modelo flexneriano, ou seja, baseado num paradigma fundamentalmente biológico e quase mecanicista para a interpretação dos fenômenos vitais e que gerou entre outras coisas o culto à doença e não à saúde, a devoção à tecnologia, sob a presunção ilusória de que seria o centro da atividade científica e de assistência à saúde. Este modelo de assistência revelava diversas influências, como o mecanicismo, o biologismo, o individualismo, a especialização e o curativismo (SCHERER; MARINO; RAMOS, 2005).

O mecanicismo tomou o corpo humano em analogia a uma máquina, cujas estruturas e funções pudessem ser meticulosamente analisadas e tratadas de modo instrumental, isolando-se a parte adoecida do resto do corpo. O biologismo ocultou a causalidade social da doença ao reconhecer a natureza biológica de suas causas e consequências, dada a ênfase na microbiologia e nas teorias dos germes e da história natural das doenças. O individualismo constituiu o objeto individual da saúde, ao considerar o paciente como abstração à parte da coletividade e, portanto, excluído de todos os demais aspectos sociais da vida. Associada ao individualismo, a especialização impôs a parcialização abstrata do objeto global, cuja preocupação dirigia-se principalmente para a excelência técnica de especialidades clínicas orientadas ao indivíduo, além da tecnificação do ato médico, que estruturou a engenharia biomédica, mediadora da ação entre profissional de saúde e paciente. Finalmente, o curativismo, que centrou a prática sanitária, em todos os seus níveis, nos aspectos curativos, prestigiando o processo fisiopatológico, em detrimento da(s) causa(s) geradoras do processo (SCHERER; MARINO; RAMOS, 2005).

Assim, é interessante notar que os entrevistados são fruto de uma concepção equivocada e foram, de certa forma, influenciados pelo modelo flexneriano em suas escolhas como também devem sofrer ou ter sofrido para se adaptar às mudanças que ocorreram com a quebra desse paradigma, ou seja, o modelo de atenção à saúde no Brasil que foi historicamente marcado pela predominância da assistência médica curativa e individual e pelo entendimento de saúde como ausência de doença, princípios definidores do modelo flexneriano que foi rompido com o ordenamento jurídico-institucional de criação e implantação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Como o modelo clínico/flexneriano não respondia aos problemas da organização das ações e serviços de saúde de maneira a atender às necessidades de saúde da população. Ao mesmo tempo, novos princípios emergiram da sociedade como apelo à sedimentação do conceito de saúde como condição de cidadania. Convém assinalar que princípios são os mandamentos básicos e fundamentais nos quais se alicerça uma ciência, isto é, são as diretrizes que orientam uma ciência e dão subsídios à aplicação de suas normas. Os princípios são

considerados como normas hierarquicamente superiores às demais normas que regem uma ciência, como asseveram Scherer, Marino e Ramos (2005).

De acordo com Valle (2006), para se compreender as escolhas individuais, é fundamental levar em conta as estruturas objetivas do campo profissional, assim como suas lógicas de funcionamento e de transformação. A escolha profissional deriva não somente da posição social dos pais, ligada, portanto, à atividade que exercem, mas está igualmente vinculada à sua posição sociocultural ou aos seus níveis de escolarização.

Com base nesses parâmetros, a família delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais. Circunscrita ao leque de possibilidades abertas pela família e decorrente de múltiplas articulações entre a vida familiar e a vida profissional, a escolha da carreira docente – que exige um longo tempo de preparação – depende muito estreitamente do capital escolar e cultural que o jovem estudante acumulou durante sua trajetória.

Valle (2006), explica que as escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, frequentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente.

6 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA UFPE

"Assumir a responsabilidade é mais
elegante do que terceirizar culpa"
(Cristiano, filósofo)

Nesta seção apresento as características dos sujeitos da pesquisa quanto docentes, desde o que os motivou a ingressar na UFPE, seus sonhos, suas expectativas e como se sentem exercendo o magistério superior em uma universidade pública federal.

6.1 INICIANDO A DOCÊNCIA

Até meados da década de noventa, para fazer concurso para docência na UFPE, bastava ter concluído o curso de graduação, depois com o tempo foi sendo exigido que o candidato tivesse mestrado e doutorado, dependendo do edital do concurso. Portanto, não era incomum, o jovem recém-formado, sem nenhuma experiência profissional, prestar concurso para a docência. Mesmo depois, com a existência dos pré-requisitos de mestrado ou doutorado, muitos jovens, mal acabam de se graduar, já iniciam o mestrado e posteriormente o doutorado, mesmo sendo esses jovens muito estudiosos, percebe-se que persiste a falta da experiência profissional, como podemos ver nas falas de Med1, Med2, Odonto1 e Odonto2.

> Como eu era médica pensei, vou ser professora de alguma coisa de Medicina, na área de Cirurgia ou até de Medicina Legal (Med1).

> Eu tive uma sorte enorme do ponto de vista profissional, porque terminando a residência, no mesmo ano teve dois grandes concursos, o concurso para o Instituto de Medicina Legal (IML) e o concurso para a Universidade. Aí eu fiz e entrei nos dois. Entrei, não para ser professor de patologia, como era meu desejo inicial, mas para ser professor de Medicina Legal, que eu também era entusiasmado (Med2).

Med1 após sua formatura, decidiu que seria professora em qualquer área da Medicina, enquanto Med2, que teve o desejo de ser professor despertado durante sua residência em patologia, viu a oportunidade de ingressar no magistério superior em outra área que não havia cogitado, mas que se identificava e, portanto, aproveitou a oportunidade apresentada.

> Eu colei grau e esperei chegar a data de início das atividades do mestrado, então houve um concurso para professor substituto e eu entrei. Eu não entrei na vida docente, na UFPE, eu entrei na UFPI, foram só 6 meses. No ano de 2000, eu entrei aqui na UFPE. Fiz o concurso para o regime de 20 h, era um

> concurso para assistente de ensino, eu só tinha nível de mestrado não tinha doutorado ainda (Odonto1).
>
> Quando eu me formei, abriu seleção para o mestrado na Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP), da Universidade de Pernambuco (UPE). "Coincidência do destino", eu me formei em dezembro a seleção foi em março. Eu me inscrevi, estudei bastante, e passei na seleção. [...] foi quando abriu um concurso na FOP para ser professor. Eu pensei, quero ser professor, mas quero ser professor da UFPE, que era o meu sonho, mas o concurso que abriu na época foi na FOP, então, eu vou fazer (Odonto2).

Odonto1, teve a oportunidade assim que se formou de ingressar no magistério superior, na condição de professor substituto, era a chance de materializar o seu sonho de criança, que era ser professor. E após conclusão do mestrado, finalmente conseguiu entrar para a docência no regime efetivo. Já Odonto2, que teve o sonho de ser professor da UFPE, despertado durante a sua graduação, viu que a oportunidade que surgia era para ser professor da Faculdade de Odontologia de Pernambuco da Universidade de Pernambuco (FOP/UPE), então decidiu que seria professor de qualquer forma e esperaria surgir em outro momento a oportunidade de ingressar na UFPE.

De acordo com Huberman (2013), a entrada na carreira docente, passa por estágios, as quais ele denomina de sobrevivência e de descoberta. A sobrevivência seria o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, como a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula ou a dificuldade entre a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos. E o estágio de descoberta, seria o entusiasmo inicial, a exaltação por ter seus alunos, sua sala de aula, o seu programa, por se sentir colega em um determinado corpo profissional. Porém essas duas fases são vividas em paralelo, e geralmente é a descoberta que permite aguentar a sobrevivência.

Segundo Cunha (2010, p.25), "A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões". A autora, refere a necessidade de múltiplos conhecimentos para o bom desempenho da docência, não bastando só os conhecimentos específicos da sua disciplina, mas igual importância deve ser dada ao contexto na qual a mesma está inserida, respeitando-se o trabalho coletivo que deve existir no ambiente universitário. Mantovani e Canan (2015, p.61), colaboram com o pensamento de Cunha, quando defendem que "para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, e isso quase sempre não acontece no ensino superior."

6.2 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Esses jovens que passaram no concurso público, agora são professores de uma das maiores Universidades Pública do país. Alguns relatam a falta de acolhimento por parte da Instituição, no início de suas carreiras.

De acordo com Veiga, Resende e Fonseca (2000), se a especificidade e a identidade do profissional docente é o ensino, torna-se inadmissível que docentes universitários que detém o domínio do conhecimento em determinado campo científico, não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

> Quando entrei na Universidade, não lembro de ter tido nenhum tipo de acolhimento pela Instituição (pausa). Tive apoio de um professor da disciplina que eu estava entrando, ele tinha sido meu professor na graduação, foi quem me ajudou bastante. Na verdade eu achei que a trajetória ia ser um pouco mais fácil (Med1).

Segundo Goodson (2013), a maior parte dos professores se sentem profundamente inseguros e ansiosos acerca da atividade profissional, quer seja nas salas de aula ou nos anfiteatros universitários. Sendo estes os locais de maior ansiedade e insegurança, como também de grandes realizações. Acredito que ao entrar na carreira docente, seja a realização de um sonho, porém se percebe que a realidade é bem diferente dos sonhos, as dificuldades se apresentam e esses professores muitas vezes se sentem desamparados e percebem que a Instituição que os recebeu não estava preparada para acolhê-los e os mesmos passam a se apoiarem nos colegas mais experientes.

> Eu entrei junto com um colega que já era professor de cursinho. Tinha também um outro colega que já era professor da Universidade e que por sinal, foi quem muito me estimulou a ser professor, essas foram as pessoas que me orientaram, que me apoiaram. [...] havia também, um outro professor, que já estava perto de se aposentar e que me convidou para assistir suas aulas, ele era bem formal. Eu assistia suas aulas sentadinho na frente (risos), naquele sistema antigo. Eu 'herdei' a disciplina dele (Med2).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Esse desconhecimento ao qual as autoras fazem referência, na maioria das vezes não é percebido, no dia a dia do docente, no início, o professor prepara sua aula e a ministra e com a

rotina da profissão, o professor continua a ministrá-las mecanicamente passando anos sem atualizá-las. Portanto, cabe a esse profissional docente manter atualizadas todas as suas aulas, procurando relacioná-las com a vida profissional que os jovens alunos irão vivenciar em um futuro bem próximo.

Geralmente inicia-se a carreira docente ainda jovem, o tempo passa, os professores vão envelhecendo, mas os seus alunos na grande maioria são jovens com hábitos, preocupações e anseios bem diferentes do já experiente professor.

Ressalto a importância do entendimento por parte do professor, desde o início de sua docência, que o mesmo será não só um educador, mas sobretudo será um mediador na construção de novos conhecimentos, que não basta formar técnicos em suas respectivas áreas, mas a sociedade precisa acima de tudo, de profissionais éticos, com capacidade crítica, conscientes de suas responsabilidades e capazes de corresponderem às demandas cada vez mais exigentes da sociedade.

Nóvoa (1991), faz referência à capacidade de relação e comunicação no processo de ensino. Defendendo que cabe ao professor mediar a construção do processo ensino/aprendizagem com a devida participação de todos atores envolvidos, como professor, aluno e colegas docentes. O professor deve saber conquistar e motivar o aluno, porém isso só é possível quando esse professor consegue realmente se entregar a esse processo. Destaca ainda, a importância das relações com outros colegas da mesma instituição de ensino, para que todos juntos possam contribuir na construção dos saberes. Lembrando que não existe uma disciplina mais importante que outra, todas as disciplinas que compõem a grade curricular de um curso são importantes e juntas contribuem para a formação do futuro profissional. Esse trabalho em conjunto valoriza cada vez mais os alunos, os docentes e a própria instituição de ensino.

De acordo com as falas de Odonto1 e de Odonto2, a UFPE, ofereceu alguns cursos, como forma de acolhimento, cursos esses que em alguns momentos eram opcionais e em outros obrigatórios.

> Quando eu entrei na UFPE, nós tínhamos de forma opcional, alguns cursos de didática de ensino, dentro do Centro de Educação. Nesse curso, nós víamos um pouco do funcionamento da Universidade, mas tinha também, de como fazer essa abordagem do ensino superior e logicamente sendo feito por profissionais aqui da UFPE. Na época, esse curso não era obrigatório, se tornou obrigatório depois de alguns anos (risos). Era para recém contratados, mas eles abriam turmas para professores que quisessem reciclar sua prática (Odonto1).

> Quando a gente entrava, nós tínhamos que fazer um dia ou dois de aula. Onde era mostrando o Campus e o funcionamento da Universidade. Nós éramos obrigados a fazer. E ocasionalmente tinha no CCS, algumas atividades para

> dar suporte pedagógico, mas não era uma coisa individualizada, era algo que a universidade oferecia, era opcional. Eu fiz alguma coisa. A Universidade não ofereceu muito, mas também o que ofereceu, eu também não fiz muito (Odonto2).

A necessidade do professor de estar preparado para a docência, deve ser uma preocupação constante tanto do professor, quanto da Universidade, pois apesar de termos uma legislação que não é muito clara quanto às especificações para a formação do professor universitário, cabe a ambos procurarem a melhor forma para que essa atividade seja desenvolvida, sem prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Cunha (2004), a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. Então a ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e assim por diante. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante.

> Na mesma medida em que os programas de mestrado e doutorado se empenham na formação de um pesquisador, uma vez que o pós-graduando terá que elaborar uma dissertação ou tese, eles deverão se empenhar na constituição da identidade docente, pelo simples fato de que o grau de mestre ou doutor garantirá a esse mesmo pós-graduando o direito de lecionar em uma IES (COUTO, 2013, p.81).

A falta de formação pedagógica de muitos professores, precisa ser encarada de frente. Pelos professores, que devem procurar conhecimento para melhor desenvolver sua atividade e pela Universidade que deve proporcionar o apoio necessário a esses docentes. Acredito que cabe à Universidade mostrar ao professor, a real importância de conhecimentos pedagógicos mais profundos, despertando nos mesmos o desejo de se aprimorarem, para poderem conseguir desempenhar a sua atividade com mais cuidado e empatia. E não apenas ofertar "alguns" cursos obrigatórios ou opcionais, acreditando que com tal ação está cumprindo o seu papel.

6.3 TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE

Demo (2002), ressalta alguns requisitos para o bom desempenho docente, tais como: produzir pesquisa como princípio educativo, possuir domínio teórico sobre o que se vai ensinar, ter versatilidade metodológica para conduzir o processo de ensino, ter experiência prática como sujeito social, saber criar espaços de compreensão e intervenção, ser capaz de estabelecer

diálogo com a realidade e por fim deve ser capaz de produzir novos conhecimentos para poder atuar como operador de mudanças na sociedade no qual está inserido.

Então, percebo que são muitos os fatores que interferem no bom desempenho do docente e as Universidades cobram cada dia mais a sua participação, não apenas em sala de aula, como também fazendo pesquisas, participando de projetos de extensão e até mesmo solicitando aos mesmos participarem de áreas administrativas.

Odonto1, relata a sua participação na área administrativa como fator importante na sua trajetória dentro da UFPE.

> Fui coordenador de curso por duas vezes, em mandatos consecutivas em eleição direta entre os pares e os alunos. Isso me dava prerrogativa para eu passar para o regime de dedicação exclusiva, caso eu quisesse, mas eu nunca quis (Odonto1).

É notório, que para haver progressão na carreira docente universitária, é dado um valor diferenciado aquele profissional que se dedica a pesquisa, com publicações de artigos, capítulos de livros e livros. O profissional que produzir mais, será melhor avaliado que aquele docente que até desenvolveu melhor o trabalho em sala de aula. Fato verificado na fala de Med2 quando relatou que só faz pesquisa para progressão.

> Na universidade, quase que exclusivamente minha atividade é docente. Eu faço alguma coisa na área de pesquisa, pela necessidade de progressão. Produção para progressão. Mas a extensão é zero. Nunca tive experiência com projeto de extensão meu tempo é muito restrito, vou dar aula, saio, volto, é sempre assim muito corrido (Med2).

Segundo Couto (2013), a pesquisa é a atividade reconhecidamente mais valorizada nas instituições universitárias. Porém, devemos salientar que as pesquisas realizadas pelos docentes, devem objetivar a melhoria do ensino com consequente melhoria e enriquecimento do aprendizado do aluno.

Para Demo (2002, p.14), "Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar." Essas palavras dão a real importância da pesquisa no ensino, no sentido da pesquisa contribuir não só na formação de futuros profissionais, mas também contribuir na melhoria da sociedade. Porém alguns profissionais não se sentem motivados a produzirem pesquisa, como podemos perceber na fala de Med1.

> Eu sou mais de ensino (risos). Até que eu gosto de pesquisa, mas eu sinto uma dificuldade aqui, primeiro dos alunos, muitos não se interessam [...] Eu gosto de trabalhar mais com pessoas, [...] mas pessoas também é meio difícil de trabalhar, porque você depende delas, da pessoa comparecer, da pessoa responder, da pessoa entregar, então eu acho difícil. Extensão é mais aquela

> coisa de oferecer serviço (pausa), eu acho que a universidade tem esse papel, mas a minha praia é ensino (Med1).

Conforme Zabalza (2004, p.120) "É fundamental que os professores de universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores, deixando à docência a margem [...]". Muitos professores se dedicam mais a pesquisa e essas pesquisas não contribuem para a melhoria do ensino, apenas contribuem para melhora do seu currículo e consequentemente ascensão na carreira docente. De acordo com a fala de Odonto2, a sua prioridade é o ensino, é estar em sala de aula, situação que na maioria das vezes não é devidamente valorizado dentro das Universidades, mas deixou claro a sua frustração em não se dedicar a pesquisa, sonho que foi alimentado durante o seu doutorado.

> Eu sou professor de 20 horas, então eu não sou, obrigado regimentalmente a atuar na pesquisa e extensão. Então eu faço o que um professor de 20 horas dá para fazer. Faço extensão, tenho um projeto, e estou na graduação de corpo e alma, estou menos em pesquisa. Porque a pesquisa, ela precisa de uma energia muito grande. E eu como um professor de 20 horas, por não ter a obrigatoriedade, apesar de gostar é onde eu tenho posto menos energia. Mas eu vejo, que a pesquisa não está morta em mim. Um dia eu pretendo aprofundar essa questão, porque eu gosto (Odonto2).

Percebo que mesmo não sendo do regime de dedicação exclusiva, Odonto1 desde o início de sua trajetória acadêmica, demonstrou grande interesse na realização de pesquisa e extensão, bem como Odonto3, que viu as oportunidades de realizar pesquisa quando entrou para a docência em um programa de pós-graduação.

> Minha trajetória na UFPE, começou puramente com ensino, como professor assistente, logo em seguida, eu defendi meu doutorado e passei para adjunto. Mas sempre fui dedicado ao ensino e sempre quis fazer pesquisa e extensão. Então, quando eu adquiri o meu título de doutor, que foi logo em seguida, eu comecei a ter a possibilidade de orientar trabalhos e de participar de projetos de extensão (Odonto1).

Para Nóvoa (1991), o docente também tem compromisso social, entre tantas atribuições, cabe ao mesmo promover inclusão social, observando os princípios éticos na construção de uma sociedade mais justa e humana, quer seja nas relações familiares, quer seja no convívio em sociedade. Os jovens alunos estão sujeitos a falsos valores que são insistentemente impostos através dos veículos de comunicação, tais valores podem influenciar negativamente na construção de suas identidades.

Portanto, vejo nos projetos de extensão universitário um meio de auxiliar esses jovens, no convívio com suas famílias e no convívio em sociedade, não como meros "fornecedores de serviço" que a Universidade presta à sociedade.

6.4 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Quando questionados, como se sentiam exercendo à docência, a maioria relatou uma grande felicidade na satisfação em ministrar aulas, em conviver com os alunos, que se sentiam revigorados. Porém, algumas dificuldades como o estresse da vida cotidiana e as cobranças institucionais, parecem colaborar com um certo desânimo profissional.

> Eu construí uma história boa, eu fiz um bom trabalho. Eu falo isso sem ufanismo, falo sem vaidade[...]. Eu sempre fui muito compromissado, sou muito perfeccionista em tudo que faço, então se eu não consegui, foi porque realmente não foi possível, nunca por uma conduta negligente. [...] tenho a sensação de ter feito algo bom, algo útil, algo que fez a diferença, [...] mas eu estou cansado, não cansado especificamente de dar aula. Quando eu chego lá e começo a dar aula, o cansaço desaparece, eu me entusiasmo, a interação dos estudantes, as perguntas que eles trazem, cada um contando uma história. Eu curto muito aquilo. Mas é um cansaço como um todo, é o cansaço de enfrentar esse trânsito de Recife. [...] eu adorei o período das aulas remotas. Está em sala de aula, dando aula ainda é prazeroso, mas para tornar isso realidade, tem esse viés, tem essa carga negativa, por isso, quando chegar o tempo exigido, eu irei me aposentar (Med2).

Med 2 relatou, que ainda se sente motivado em dar aulas, que o entusiasmo ainda existe, mas fatores externos contribuem sobremaneira para o seu "cansaço" profissional, despertando no mesmo o desejo em solicitar a sua aposentadoria assim que for possível e abandonar uma atividade que lhe proporciona tanta satisfação. Fato referendado por Mendes e Ferreira (2007), para esses autores o trabalho docente necessita de professores motivados e capacitados, atualizando-se constantemente para atender às demandas da sociedade. Entretanto, se o professor se sentir em sofrimento com o seu trabalho isso não acontece, prejudicando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Enxergo na fala de Odonto2, essa condição conflituosa, quando o mesmo relata que tinha um sonho de ser pesquisador, sonho esse despertado no seu doutorado e que a realidade de sua vida pessoal e as condições encontradas na universidade, terminaram por desanimá-lo, mas que segundo seu relato não morreu, está apenas adormecido.

> A sensação é de que eu não consegui tudo que eu sempre sonhei. As dificuldades são muito grandes, os obstáculos são muitos, o sistema como um todo, as políticas de Estado. Então isso de certa forma foi tirando um pouco da força, daquele sonho. [...] eu fiz algumas escolhas e assumo a responsabilidade por elas, não boto a culpa em ninguém. Eu já vi colega dizendo que a instituição mata um pouco os sonhos e tal. Mas a minha vida privada, no sentido de ter quadrigêmeos, também fez eu sonhar menos, no sentido do que esperar da instituição. Então, para mim sempre foi um sonho ser professor universitário, sempre foi um sonho ser pesquisador, mas gosto muito de estar com os alunos. Portanto, o que é que eu mais gosto dentro da instituição são os alunos (Odonto2).

Um fato importante que deve ser lembrado, é que a atividade docente faz parte de uma carreira profissional e como tal não deveria ser classificada como uma atividade financeira complementar por aqueles que exercem também uma atividade liberal fora das universidades. A baixa remuneração, relatada por alguns entrevistados, deixa claro que apesar de muito felizes no desempenho da docência, é um fator que os faz pensar na docência como atividade complementar.

> Um pouco triste, pôr a universidade não reconhecer do ponto de vista financeiro, o trabalho do professor. Francamente, de todas as atividades que eu exerço, talvez aquela que me dá mais satisfação pessoal em fazê-lo é dar aula. Eu gosto de dar aula, me dá uma satisfação enorme, a gente não pode nem quantificar do ponto de vista financeiro, o quanto isso vale, mas eu tenho que pensar na manutenção da minha casa, da minha família. É a atividade de fora como profissional liberal, que efetivamente garante a sobrevivência da minha casa (Med2).

> Insatisfação com a docência, só se for a questão salarial (risos) (Odonto1).

Segundo Amaral, Borges e Juiz (2017), o sofrimento no trabalho é gerado pela insatisfação com as condições de trabalho, já que as universidades públicas federais estão passando, nos últimos anos, por um processo de sucateamento. Fatores como, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de trabalho devido a intensidade de atividades administrativas impostas aos docentes, conflitos interpessoais e o mal-estar em relação à condução da gestão. São fatores que contribuem diretamente com algum nível de insatisfação docente, chegando até mesmo a um nível de sofrimento pessoal.

Autores como Oliveira, Ribeiro e Afonso (2018), referem que fatores como pouca valorização profissional e falta de reconhecimento pelos gestores são causas de insatisfação dos docentes. E Souto *et al*. (2017), complementam que esses fatores podem até mesmo interferir na saúde desses profissionais.

Para Rebolo e Bueno (2014), além do aumento da jornada de trabalho exigida aos professores das IES, a falta de apoio socioemocional, o estado geral de tensão/estresse, acrescidos pelos baixos salários interferem significativamente com a qualidade de vida geral desses profissionais.

> Estou satisfeita com a trajetória que segui [...] e insatisfeita com a remuneração, com a estrutura, como falta de projetor e falta de manutenção dos equipamentos que são disponibilizados para darmos aula [...] (Med1).

A insatisfação relatada por Med1 é referendada por Broch et al. (2020), para os autores os docentes da IES pública sentem-se insatisfeitos com as condições estruturais, materiais e de equipamentos que são precários.

Entendo que no exercício da docência pode haver estados de plena felicidade, e estados de sofrimento, sendo esses sentimentos subjetivos e que cada indivíduo percebe de uma forma particular, lembrando que o professor no exercício de sua atividade estará sempre exposto a variáveis externas e internas das IES e não menos importante ao momento que esses profissionais estão vivenciando em suas vidas pessoais.

6.5 O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Docência x profissional liberal

Diferentemente dos outros graus de ensino, o professor de ensino superior se constituiu, geralmente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. No ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua (VOLPATO, 2007). Em algumas situações, as universidades ou faculdades particulares convidam profissionais liberais que possuem reconhecimento nas suas áreas profissionais para atuarem como docentes.

Quando questionados de como a condição de ser professor universitário poderia interferir na sua atividade liberal, alguns relataram acreditar que a figura de um professor de uma universidade pública federal, proporciona mais credibilidade e prestígio ao profissional.

> Acredito que ser professor, influencia sim, mas hoje em dia está mais banalizado, talvez pelo grande número de faculdades [...] eu acho que os pacientes realmente confiam mais, quando sabem que você é professor de uma faculdade respeitada, de uma instituição pública federal e não de uma particular, porque "tem tanta particular" [...] e por ser da federal, até mais que a estadual (Med1).

Com o avanço tecnológico e consequente crescimento e propagação no uso de mídias sociais, como *Instagram, Facebook*, *Twitter e WhatsApp*, tornaram a comunicação entre profissionais e pacientes muito mais rápida e eficiente, pois através de um mínimo esforço consegue-se alcançar um número cada vez mais expressivo de pessoas. Tais ferramentas são bastante utilizadas pelos profissionais liberais, dentre eles os da Odontologia e da Medicina.

Segundo Simplício (2019), é indiscutível o papel que as mídias sociais exercem promovendo aproximação e interação entre profissionais e pacientes, muitos desses profissionais fazem uso dessas ferramentas para propagar conhecimento científico e dessa forma conseguir captar novos pacientes. Fato esse que é perfeitamente percebido na fala de Odonto2.

> Eu acho que os pacientes já valorizaram mais, hoje com as redes sociais, é menos, um profissional posta lá alguns trabalhos e ele vira muito mais referência do que um professor que está em uma Universidade. Porém, quando o paciente tem um nível de formação, tem uma visão um pouquinho maior, ele pensa assim, ele é professor, então ele é forçado a estar atualizado. E quando os pacientes percebem que é um professor de uma instituição pública e ainda mais se for uma federal, tem um reconhecimento, um peso maior (Odonto2).

Zabalza (2004, p.107), faz uma reflexão acerca do *status* social que a profissão de professor universitário oferece, dependendo do contexto o indivíduo se apresenta como professor e em outras situações, que esse indivíduo ache mais relevante, ele se apresenta como um profissional liberal, ressaltando a atividade que exerce fora da universidade. "A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional". A fala de Med2, representa a reflexão feita por Zabalza, quando ele em algumas situações faz questão de informar que é professor da UFPE.

> Quando eu me apresento em uma palestra, um curso, faço questão de mencionar que sou professor. E isso tem um impacto naqueles que vão me escutar. A Universidade Federal de Pernambuco sempre foi um celeiro das grandes autoridades da área do conhecimento médico. Ainda é uma condição de prestígio, de respeito, fulano ser professor da Universidade Federal [...], ainda é um elemento que concede, (pausa) não sei, um *status*. Talvez seja uma expressão inadequada, (pausa) mas um diferencial, acho que ainda é um diferencial (Med2).

De acordo com Volpato (2007), quando um profissional liberal, se torna também professor universitário, geralmente se apresenta primeiro pela sua formação liberal, depois como professor. É comum ele se apresentar como médico e professor, advogado e professor, engenheiro e professor. Essa afirmação conta com o respaldo de Fernandez Enguita (1991), que defende que quando uma pessoa escolhe um curso universitário que prepara para uma profissão liberal, tem como principal atrativo o futuro rendimento ou seja as vantagens materiais. Exercerá um trabalho liberal, livre, a partir da sua formação, com retribuição por meio de honorários, com vocação de serviço à humanidade.

Odonto2 relatou que quando só era professor da Universidade Estadual, por algum tempo foi professor de uma faculdade privada no interior do estado, nesse período sofreu muitas críticas pelos seus pares, relatou que precisava da remuneração e a atitude dos seus colegas causou-lhe grande sofrimento. Mas depois que conversou com um professor bem mais experiente, foi que se sentiu mais tranquilo.

> Ao participar de um congresso, escutei de um professor, que é uma pessoa ainda muito respeitada no país, ele falou: "eu acho que todo professor de uma

> faculdade pública deveria dar aula em uma faculdade privada. Para poder reconhecer as coisas boas e as coisas ruins que cada instituição tem". Hoje entendo e concordo inteiramente (Odonto2).

Uma grande parte dos autores que estudam a expansão do ensino superior no Brasil, apresentam uma visão negativa a respeito do ensino superior privado. Acreditam que o Estado deve universalizar o ensino público e gratuito no país e que o ensino privado é um desvio indesejado do sistema. Defendem que apenas instituições públicas, mantidas com recursos exclusivos do Estado, podem cumprir com a missão real da Universidade, que é formar profissionais críticos, desenvolver o conhecimento e transformar a sociedade. Que o ensino privado é um mal que se multiplicou no país decorrente inicialmente pelos governos militares, que contribuíram para elitizar as universidades federais e substituídos com a democratização, pela conspiração neoliberal orientada por organismos internacionais (SAMPAIO, 2011).

As universidades privadas têm como foco, a obtenção do lucro, investem em regiões onde há poder aquisitivo para produtos educacionais, priorizando os cursos de grande demanda e com baixo custo financeiro, como por exemplo Direito e Administração. Para diminuir seus custos contratam professores com regime de trabalho hora/aula. Portanto o professor é remunerado apenas pela aula que ministrou. Pela baixa remuneração, esse professor é muitas vezes obrigado a dar aula em várias universidades. Não dispondo de tempo e sem receberem remuneração para orientação de alunos. E sem estímulo por parte da instituição para desenvolverem pesquisa ou projetos de extensão. Dessa forma a criação de vínculo com as instituições e até mesmo com os alunos é bastante prejudicada, pois não existe "tempo" para o exercício social que a profissão requer. Algumas dessas instituições passam muitas vezes a serem grandes produtoras de diplomas.

Outro fato a ser observado nas universidades privadas, é que muitas vezes ocorre a contratação de professores com baixa titulação, como forma de reduzir custos, e mantém o limite de um terço do corpo docente com titulação de mestre e doutor, apenas para poder manter o *status* de universidade. Porém, como ponto positivo, destacamos que em algumas situações, a experiência profissional é valorizada, quando se convida um profissional liberal para ministrar aula, pelo seu reconhecimento enquanto profissional liberal. Dessa forma essas universidades terminam por captarem profissionais sem titulação de mestre ou doutor, mas que apresentam nos seus currículos grande experiência profissional, conhecedores ativos do mercado de trabalho e que com sua bagagem profissional muito poderão contribuir na formação dos seus alunos (SAMPAIO, 2011).

Nas universidades públicas, existe uma grande valorização da titulação de mestre e doutor, sendo que na maioria das vezes os editais dos concursos públicos só contemplam doutores. Essas universidades procuram professores que sejam pesquisadores, extensionistas e que ministrarão aulas. Porém observa-se, que o ensino da graduação, muitas vezes sofre com tal exigência, porque a maioria dos profissionais que se submetem a esses concursos, são jovens que mal acabaram a graduação, começam o mestrado e em sequência o doutorado. São profissionais sem experiência profissional e com uma grande bagagem teórica.

O regime de trabalho que as universidades públicas valorizam, por oferecerem uma maior compensação financeira, é o regime de dedicação exclusiva, dessa forma esses professores ficam impedidos de terem outra atividade profissional. Em cursos como a Odontologia e a Medicina, onde a atividade prática é de suma importância na formação dos futuros profissionais, pode vir a ser comprometida, devido ao fato desses professores não terem em seus currículos experiência profissional para compartilharem com seus alunos.

De acordo com Calderón (2000), apesar das muitas críticas às universidades mercantis (privadas) de massa, elas apresentam o grande mérito de atender a demanda do ensino superior que o Estado não consegue dar conta. O princípio do ensino universal público e gratuito constitui-se em uma importante bandeira que na realidade não conseguiu se concretizar. Foram essas universidades que propiciaram a democratização do ensino superior, possibilitando um maior número de acesso às universidades, devido entre outras causas as políticas públicas que levaram à crise das universidades públicas, e ao redimensionamento do papel do Estado.

Não resta dúvida, que a questão da qualidade do ensino superior é uma questão muito séria e delicada e que o Estado tem que se fazer presente, não no sentido de limitar ou proibir a ampliação de iniciativas privadas na área do ensino superior, mas sim, criar instrumentos que propiciem a defesa dos estudantes/consumidores. Calderón (2000), defende que sejam criados mecanismos de avaliação de qualidade, principalmente sua ampla divulgação e publicitação, que possam contribuir para a construção de uma sociedade de consumidores conscientes e responsáveis, que possam escolher livre e conscientemente os produtos e serviços que irão adquirir, avaliando qualidade, expectativas individuais e condições financeiras.

Profissional liberal x docência

São muitas as razões que podem levar um profissional liberal a ingressar na docência, que vão desde a própria identificação que sente com a profissão docente, ou como uma forma de se manter sempre atualizado, ou por uma busca de *status* social, ou pela chance de fazer

pesquisa ou até mesmo a busca por uma estabilidade profissional. Mas qualquer que seja o motivo, percebo nas falas dos entrevistados, que a identificação com o que fazem foi o motivo que os fizeram não desistir e seguir em frente na docência.

Através do conhecimento prático no exercício da profissão torna-se possível uma maior integração da realidade profissional com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Portanto, a importância do docente trabalhar ou já ter trabalhado em atividades relacionadas com sua formação, caracteriza-se como um diferencial para desenvolver o seu ofício em sala de aula (VARGAS, 2017).

> Eu acho muito importante, exercer a medicina no consultório, no hospital, porque é muito ruim, ser professor e não ter experiência clínica. É importante dar uma aula do que já se fez, tendo experiência, pois como vou prescrever uma medicação que eu nunca usei? (Med1).

As atividades realizadas por um profissional liberal, proporciona a esse profissional, quando está na condição de professor, pôr em prática seus conhecimentos teóricos, como também aprofundar o conhecimento da real necessidade que o mercado de trabalho exige para cada profissão. Dessa forma essas atividades podem contribuir na atividade docente, auxiliando no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Volpato (2007), o que difere os professores profissionais liberais dos demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivem com seus alunos. Nesse caso, os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico dos docentes universitários. Esse valor referido pelo autor é bastante presente na fala de Med2, quando refere a segurança que sente quando ensina o que pratica na sua vida profissional.

> Nas minhas aulas, eu sempre apresento a minha experiência como profissional que exerce uma atividade liberal. Eu trago uma bagagem de fora da sala de aula que me ajuda muito. Eu falo com segurança, com conhecimento de causa, com experiência pessoal. Uma pessoa que não tem vivência nenhuma, eu acho até curioso como consegue dar aula. A atividade docente é enriquecida, com essa possibilidade que você tem de trazer a sua experiência (Med2).

Quando se assume uma sala de aula, a docência se torna uma profissão que dependerá dos saberes da área profissional de origem, mas também dos saberes próprios à profissão de professor. O grande desafio a ser alcançado, é conseguir articular conhecimentos e experiências

da sua prática profissional com metodologias apropriadas, que tornem suas aulas interessantes e que sejam importantes para o processo de formação dos estudantes (VOLPATO, 2007).

Cuidado especial deve ser tomado por aquele profissional liberal que se torna professor, pois pode correr o risco de ser apenas um transmissor de informações e não um professor com capacidade de promover reflexão e auxiliar na formação de futuros profissionais conscientes e críticos. A docência superior é uma atividade que necessita de saberes diferenciados, não só daqueles para o exercício da profissão liberal.

Segundo Lucarelli (2000, p.23), quando os cursos de formação de profissionais liberais, têm em seus quadros um pedagogo, esse profissional é considerado como "um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões". E para ser aceito vai precisar dominar códigos de um saber pedagógico oriundo do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados.

6.6 FORMAÇÃO EM PRÁTICAS DIDÁTICAS

De acordo com Nóvoa (1991, p.17), "[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem". Para alcançar o objetivo da aprendizagem, é necessário criar meios que facilitem esse processo, muitas vezes até ensinando o aluno a estudar. Portanto, acredito que não basta ter conhecimento profundo da disciplina que ministra, é preciso também saber fazer uso de algum tipo de metodologia que motive o aluno que vive hoje sendo constantemente bombardeado de novas informações que nem sempre são verdadeiras.

Observamos na fala de Med1, que a professora que ela tornou-se hoje, deve-se muito "aquele professor" do seu mestrado, que com suas observações "fortes" muito contribuiu na forma que constrói suas aulas.

> Durante o mestrado, tive aula no Centro de Educação daqui da UFPE, a professora falava muito do comportamento em sala de aula e de como se dirigir ao aluno, coisas assim. E nos seminários durante o meu mestrado, [...] o professor, dizia quantos "né" nós tínhamos falado, se o aluno tinha enrolado para começar o assunto, se os *slides* estavam feios, se estavam muito cheios de letras, ele "esculhambava" a pessoa, então de certa forma eram feitas as críticas do professor e dos colegas, críticas que ajudaram muito. Aprendemos também, a fazer plano de aula e principalmente a não falar tanta gíria (Med1).

O professor universitário, na grande maioria das vezes, torna-se professor sem uma formação pedagógica, ou apenas com a formação, que lhes foi ofertado nos cursos de mestrado, na disciplina de metodologia, porém alguns detém apenas o conhecimento prático obtido na sua

área de atuação profissional. De acordo com Cunha (2004), é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho.

Uma grande parcela dos professores mais antigos das IES, apresentam algumas deficiências na sua formação para exercerem o magistério e com as transformações sociais presentes e o avanço cada dia mais crescente da tecnologia, essas deficiências tornam-se mais visíveis. No entanto, observo também que muitos novos professores não receberam uma devida formação pedagógica que supra as suas próprias necessidades e as expectativas criadas pelos jovens alunos.

> Quando eu fiz o meu mestrado, tive que pagar essa parte (pausa) metodologia. Olha foi difícil, primeiro eu era bem mais velho, fiz mestrado bem depois. Foi muito conflitante para mim, porque a apresentação era de muitas técnicas de abordagens e métodos de ensino. Na verdade, eu sempre fui muito intuitivo, eu achava que não precisava, que era uma questão inata, era uma questão de vocação (Med2).

De acordo com Anastasiou (2002), pela falta de formação pedagógica que possa servir de norte na execução de sua prática docente, o professor termina por reproduzir em sala de aula, as boas experiências que teve como aluno. Sendo esses os seus verdadeiros saberes pedagógicos.

Através do relato de Med2, percebe-se que o mesmo durante muito tempo não acreditava no uso de metodologias ativas, chegava mesmo a ignorá-las, só com o seu amadurecimento quanto profissional docente começou a lhes dar algum valor.

> Hoje, eu tenho uma visão mais intermediária, claro que a questão da vocação, a capacidade de comunicação é importante, mas você pode trabalhar isso, você pode melhorar essa comunicação. Aquilo que eu achava chato, que eu resistia, isso pode na verdade trazer benefícios e facilitar até a sua habilidade natural (Med2).

Volpato (2007), defende que se faz necessário haver a profissionalização da docência no ensino superior. Pois além da necessária apropriação dos saberes científicos, para o crescente domínio de conhecimento em cada área, é fundamental a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência.

Compreendo pela fala de Odonto1, que ele não estava satisfeito com a formação pedagógica que tinham recebido, achava insuficiente para a atividade profissional que iria

desenvolver, o que o levou, a procurar uma formação mais adequada que possibilitasse um melhor desempenho profissional docente.

> Eu tive essa formação durante o mestrado e depois eu fiz uma especialização na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) em educação, voltada para a área de saúde Nesse curso nós desenvolvíamos práticas de ensino, que hoje eu aplico aqui na UFPE (Odonto1).

O compromisso com a aprendizagem dos alunos deve ser assumido como questão central de todo o trabalho pedagógico. É preciso perguntar sobre como os alunos aprendem e o que eles precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes na sociedade contemporânea (VOLPATO, 2007). E esse compromisso com a aprendizagem dos alunos foi o que motivou Odonto1, a adquirir novos conhecimentos pedagógicos a fim de aprimorar o seu desempenho docente.

Vasconcelos (2000), defende que para o exercício da docência no ensino superior, alguns aspectos profissionais devem ser observados, tais como: formação técnico-científica (o docente deve ter profundo conhecimento do conteúdo a ser ministrado); formação prática (obtida a partir do conhecimento da prática profissional que é habilitado); formação política (a educação enquanto ato político exige um comprometimento ético com a formação de indivíduos que vivem em sociedade); e pôr fim a formação pedagógica (construção constante do fazer pedagógico em sala de aula, as formas como deve atuar e as metodologias a serem utilizadas).

6.7 USO DE PRÁTICAS DIDÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Segundo Vargas (2017), o uso da tecnologia como ferramenta didática constitui uma necessidade para o professor realizar seu trabalho dentro e fora da sala de aula. A universidade como espaço para formação e construção de conhecimentos não pode ficar distante dos avanços tecnológicos disponibilizados à sociedade. É através desses recursos que se torna possível a construção qualitativa de conhecimentos, bem como, uma maior aproximação do professor com seus alunos.

Borges e Alencar (2014, p.120), definem as “metodologias ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas”. Tais metodologias procuram despertar o interesse dos alunos, instigando-os a serem reflexivos nas tomadas de decisões coletivas ou individuais, no sentido de prepará-los para a futura vida profissional.

Percebe-se na fala de Med2, que muitas vezes é mais fácil se adaptar a padrões já estabelecidos, do que experimentar algo novo ou diferente, arrisca-se em uma metodologia mais participativa significa sair da zona de conforto, e por não se sentir preparado ou disposto, acha que não vale a pena.

> Eu ainda hoje emprego a mesma metodologia do começo, que é a aula expositiva dialogada, sempre com espaço para interrupção, para questionamentos, para que as pessoas contém as suas histórias pessoais, suas experiências de vida. Mas essencialmente minha aula ainda é expositiva, no passado era uma expositiva exclusiva, depois passei a usar apresentação de slides. Minha esposa é professora universitária e ela é apologista de uma metodologia mais participativa, mais integrativa. Ela faz seminários, faz com que o pessoal se apresente. Aí eu vejo como eu tenho dificuldade de lidar com essas mudanças (Med2).

A mudança na prática pedagógica da forma tradicional, através das aulas magistrais, para o uso de metodologias ativas não deve acontecer de forma agressiva nem para o professor, nem para o aluno. É uma opção que deve ser feita de forma consciente, pensada e preparada para só assim não tirar do professor a alegria de ensinar (BORGES; ALENCAR, 2014).

Alguns docentes sentem dificuldade em despertar o interesse dos jovens para o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Hoje, esses jovens têm acesso a tecnologias que muitos professores desconhecem, a informação ocorre de forma muito rápida, e por vezes parece que eles perdem o interesse mais rápido ainda. Então para manter a motivação dos alunos, alguns professores lançam mão da utilização de práticas didáticas, na busca de conexões entre a realidade social e o que está sendo estudado.

Antes acreditava-se que para ser um bom professor universitário bastava que o mesmo tivesse um profundo conhecimento da sua área e que também tivesse uma boa oratória. Porém nos dias atuais esses estudantes muitas vezes chegam a universidade com um nível considerável de conhecimentos, graças ao mundo globalizado que facilita em muito o acesso à informação. Portanto, para atender a essa demanda dos alunos, os professores precisam lançar mão de didáticas eficientes, que sejam capazes de promover o desenvolvimento de habilidades para que esse futuro profissional consiga interagir de forma eficiente com a realidade atual. Esse professor tem agora um importante papel, que é o de servir como mediador na construção de novos saberes e o aluno que antes era um ator coadjuvante passa agora a ser o centro da aprendizagem.

De acordo com Silva e Borba ([2011?]), muitos professores tendem a se ver como especialistas, na disciplina que lecionam. Dessa forma suas aulas podem ser representadas pelo verbo ensinar, instruir, guiar, dirigir ou doutrinar. As suas atividades enquanto professor

centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e suas habilidades, terminando por reproduzir os processos pelos quais vivenciaram ao longo de sua formação. Essa centralização da figura do professor não contribui com uma formação crítica e reflexiva dos alunos, pois termina por menosprezar a capacidade desses alunos de contribuir na construção do processo da aprendizagem.

Alguns docentes apesar de acreditarem no uso de metodologias ativas, como relatou Odonto2, ainda apresentam resistência a sua aplicabilidade, relatando problemas com a carga horária ou até mesmo resistência dos alunos. Porém através da criação de espaços para construção de processos alternativos para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem pode-se proporcionar a ressignificação da docência. Os usos adequados de práticas pedagógicas podem ser utilizados para romper com métodos tradicionais e tornar a construção do conhecimento como algo mais atrativo a esses jovens.

> Acredito na metodologia ativa, mas a questão é como fazer isso em 50 minutos de aula, pois tem que ter planejamento, com atividades anteriores e posteriores à aula, e tentar encaixar uma metodologia dessa, tem uma certa complexidade. Vejo também alguns alunos, muitas vezes com certa resistência, depois eles percebem o quanto eles se desenvolveram, muitos reconhecem que é bom. Mas para outros, as vezes é extremamente cômodo sentar na sala e ficar apenas assistindo (Odonto2).

Odonto1 faz uma crítica ao uso "demasiado" que alguns professores fazem da metodologia ativa, pois relata que muitos por não saberem utilizá-la corretamente, terminam por "desnortear" o aluno.

> O uso da metodologia ativa deve ser bem dosada para valer a pena, não podemos usar ao extremo em todos os momentos. Porque às vezes é preciso que o aluno descanse um pouco a mente e repouse em cima de uma aula magistral. Sentindo um pouco a condução filosófica e atuação do professor. O aluno no seu processo formativo, ele vai construindo um modelo próprio, mas precisa pelo menos de uma orientação e às vezes os professores não sabem utilizar a metodologia ativa de uma maneira adequada e quando começam a usar, eles terminam usando de uma maneira equivocada, o professor não consegue fazer os "amarramentos" e o aluno termina ficando desnorteado (Odonto1).

Por sua percepção, ao longo de sua jornada docente, Odonto1 faz uma reflexão sobre a aula magistral, que segundo ele, tem sido tão criticada por alguns colegas que a consideram como uma prática "ultrapassada".

> O uso constante de metodologia ativa cansa o professor, porque também vira rotina, como também cansa o aluno. Já a aula magistral para o professor nem sempre cansa, porque ele tem o momento de atualização da aula e como ele tem aquela vaidade pessoal de querer impactar o aluno através de imagens, textos, conhecimentos, ele se motiva muito mais para preparar a aula. Tem alunos que tiveram tantas aulas de metodologia ativa em outras disciplinas,

> que quando chegam aqui e a gente começa com aula magistral, eles dizem, "ainda bem que a gente vai ter aula" (risos) (Odonto1).

Para Souza e Maia (2020), o processo ensino/aprendizagem pode ser desenvolvido em um espaço flexível (salas de aulas), para permitir uma maior estimulação da criatividade e interação dos alunos, possibilitando a construção de conteúdos mais ricos e diversificados. Esses espaços admitem a incorporação das mais variadas e diversificadas metodologias ativas. Tais como: sala de aula invertida, gamificação, uso de redes sociais, aula teatro, PBL (*Problem Based Learning,* ou seja*,* aprendizagem baseada em problema), entre tantas outras.

A procura por parte de alguns docentes universitários, pelo uso de práticas metodológicas mais inovadoras, se traduz por uma nova forma de se pensar a educação, visto que o os alunos atuais são bastante familiarizados com as novas tecnologias e se faz necessário essa procura com o objetivo de corresponder aos anseios dessa geração e de gerações futuras.

Segundo Debald ([2003]), o maior desafio do docente no ensino superior é fazer com que o aluno tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. Para que isso possa acontecer, a prática docente deve ser encarada com muita seriedade, com posturas e comprometimento com o processo educativo que almeje a autonomia do aluno, sendo devidamente mediado pelo professor.

Para Florêncio et al. (2020), é fundamental se buscar outras formas de ensinar, que valorizem o tempo presente e as novas experiências vivenciadas na sociedade. No processo educativo não se pode simplesmente utilizar as mesmas práticas e concepções do passado e esperar que a sociedade atual possua as mesmas expectativas e objetivos de outrora. Vale ressaltar que os indivíduos são diferentes e aprendem por diferentes meios. Portanto se justifica a utilização de novas concepções e de novos métodos, pela busca de uma educação colaborativa e personalizada.

6.8 PARTICIPAÇÃO DA UFPE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Decorrente de várias transformações que a sociedade tem enfrentado, desde o final do século passado, se tem discutido o papel do docente na educação superior. A ideia inicial que se tinha era, quem sabe fazer, sabe ensinar, bastava possuir um conhecimento técnico específico para poder exercer à docência. Esse pensamento não encontra mais espaço, pois com o passar do tempo se percebe que essa condição não é mais suficiente; o professor do ensino superior precisa rever sua atuação frente aos alunos, fazendo uma profunda reflexão quanto a sua atuação profissional.

Silva (2014), defende que a formação continuada didático-pedagógica deve ser um espaço privilegiado de reflexão sobre saberes e fazeres, mas que essa formação no plano da docência superior ainda é relegada a um plano secundário na sua relação com o conhecimento técnico específico de sua área de atuação.

A educação superior é constantemente desafiada pelo emprego de novas tecnologias, que em muito facilitam a forma como os conhecimentos são produzidos, disponibilizados e acessados, portanto as IES devem estar preparadas para enfrentar tais desafios e uma das formas que podem ajudar nesse processo é a formação continuada não só dos seus professores, como também de seus técnicos e gestores.

Almeida e Magalhães (2011), já defendiam que sem uma educação superior e sem instituições adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir a grande disparidade existente no ensino superior entre países desenvolvidos, em desenvolvimento e países pobres.

Com o objetivo de promover soluções para o grande desafio que é reformar a educação superior mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação. Essa conferência aconteceu em Paris no ano de 1998, quando foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação Superior, que no seu artigo 10, institui:

> Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem [...] (UNESCO, 1998).

De acordo com Silva (2014), com o objetivo de atender à convocação da UNESCO (1998), a Pró-Reitoria para assuntos acadêmicos (PROACAD/UFPE) solicitou aos docentes do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação para que eles elaborassem uma proposta de curso de atualização didático-pedagógico, para atualização e melhora das habilidades pedagógicas dos docentes, com o intuito de rever conceitos e práticas, levando-se em consideração a importância dos avanços tecnológicos.

Ainda segundo Silva (2014), a UFPE vem desde o ano 2000, através da PROACAD, desenvolvendo ações de formação didático-pedagógica para o seu quadro docente, buscando a valorização docente e a qualidade do ensino. No período de 2000 a 2005, as ações foram realizadas no Campus Joaquim Amazonas (Campus Recife), no âmbito do Projeto de Atualização Didático-Pedagógica. Que tinha o propósito de contribuir no processo de formação continuada de seus professores, objetivando possibilitar uma reflexão de natureza didático-pedagógica acerca do fazer pedagógico docente no contexto da sala de aula do ensino superior.

Essa iniciativa tinha a pretensão de não ser exaustiva, era o início de um processo formativo, que poderia apresentar novos desdobramentos em função da necessidade do aprofundamento das temáticas por ele tratadas, e de outras que porventura sejam do interesse coletivo dos docentes. Contou com uma carga horária de 20 horas distribuídas entre três temáticas: O saber pedagógico docente (6 horas-aula), Processo de construção do conhecimento (4 horas-aula) e A organização do trabalho pedagógico docente (10 horas-aula). A realização do Curso se dava no Centro de Educação e apesar de ser aberto a todos os professores da UFPE, tinha apenas a capacidade de 20 vagas por turma (SILVA, 2014). Como se pode observar, o objetivo a ser alcançado com esse curso era muito abrangente, mas apresentava uma carga horária bem reduzida e uma capacidade também reduzida de vagas, visto que era oferecido a toda a comunidade docente da UFPE, tais características podem se dever ao fato de se tratar de um projeto inicial.

Segundo Silva (2014), o período entre 2005 e 2007, o Projeto do Curso de Atualização Didático-Pedagógico passou a integrar o Programa de Formação Continuada, junto ao programa de definição do Projeto Político Pedagógico da instituição, que ampliou a sua área de atuação para o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e para o Centro Acadêmico de Vitória (CAV).

Foi organizada uma Comissão com um professor representante de cada Centro da UFPE, a fim de discutir/deliberar e acompanhar as atividades do Programa de Formação Continuada. Dessa rede mais ampliada de discussão, de apontamentos positivos do desenvolvimento desse Programa e da pertinência de institucionalização de uma política de formação foi sendo gestado o processo de materialização do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica – NUFOPE (SILVA, 2014).

O NUFOPE, foi instituído em 2008, portanto passou de um período de ações de formação continuada didático-pedagógica esporádicas para um processo com sistematização, pois o núcleo passou a ser administrativamente vinculado à Diretoria de Desenvolvimento do

Ensino da antiga Pró-Reitoria para assuntos acadêmicos, atual Pró-Reitoria de Graduação - DDE/PROGRAD (UFPE, 2018).

O NUFOPE, surgiu como uma necessidade de ampliar, dar maior consistência e aprofundamento ao processo de formação didático-pedagógica continuada, um serviço, focando à docência na dimensão do exercício profissional como objeto de investigação e de intervenção dos professores da UFPE (NUFOPE, 2023).

Desde 2014, a UFPE oferece a sua comunidade uma Semana de Planejamento e Formação Pedagógica, que é um evento anual previsto no Calendário Acadêmico-Administrativo da Graduação, organizado pela PROGRAD em parceria com o NUFOPE, demais Pró-Reitorias e Centros Acadêmicos. É uma atividade de integração e socialização da comunidade acadêmica, mediada por um conjunto de ações que discutem e problematizam as dimensões constitutivas da pessoa humana, do processo educativo, do processo de formação docente e da sociedade brasileira, ao tempo em que trabalha o processo formativo numa perspectiva ampla, articulando as dimensões de ensino-pesquisa-extensão (UFPE, 2019b).

Antes da criação do NUFOPE, a UFPE oferecia alguns cursos de integração, aos docentes ingressantes e esporadicamente algum curso de formação didático-pedagógico, ofertado pelos professores do Centro de Educação. Com a criação do NUFOPE, teve início os cursos de atualização didático-pedagógicos, cursos de introdução à Educação a distância, cursos de integração das tecnologias da informação e comunicação, curso de uso da tecnologia na educação e alguns eventos, como seminários temáticos, palestras e rodadas de conversas (SILVA, 2014).

A criação e institucionalização desse núcleo foi importante, pois proporcionou aos docentes da UFPE, uma oportunidade para formação didático-pedagógica, visto que a maioria dos docentes não tiveram essa formação ou a tiveram de forma incipiente em seus cursos *stricto sensu*. A cada dia, maiores são as demandas internas institucionais, como melhoria no magistério superior, não podendo também esquecer das demandas da sociedade que cobra a formação de profissionais críticos, reflexivos e humanos. Com a institucionalização desse núcleo, ele passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O PDI é uma exigência legal instituída pelo Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, artigos 15 e 16, como documento que reúne elementos do planejamento estratégico das IES para um período de atuação de 5 anos. Estão incluídos no PDI elementos tradicionais de planejamento, como a missão, visão e valores, além de elementos específicos para instituições de ensino, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O primeiro PDI/UFPE - 2009 a 2013, segundo PDI/UFPE - 2014 a 2018 e o terceiro PDI/UFPE - 2019 a 2023 (UFPE, 2019a).

De acordo com o PDI 2019 - 2023 (UFPE, 2019a), a UFPE deve promover ações de formação continuada dos professores. Com o intuito de possibilitar aos seus docentes formação pedagógica que os possibilitem a participarem tanto de um processo de desenvolvimento pessoal, quanto técnico-profissional-político, para fazerem frente às várias demandas, como as internas institucionais que possibilitem uma melhoria do magistério superior, às exigências externas legais e requerimentos sociais postos à educação superior. Tal posição é baseada no entendimento que a docência é uma prática multidimensional, que não acontece de forma isolada, nem distante das subjetividades dos sujeitos, razão pela qual não se afasta da dimensão humana da formação.

Dessa forma, para viabilizar esse processo de formação continuada, a universidade passou a contar com o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE).

> [...] surgiu como uma necessidade de ampliar as oportunidades de diálogo entre docentes, dando maior consistência e aprofundamento a um processo de formação didático-pedagógica continuada, que toma o exercício profissional da docência como objeto de investigação e de intervenção dos professores da UFPE na realidade social e política. Os objetivos do Núcleo de formação de professores estão alicerçados no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e da docência como principal articuladora desta relação, no sentido de contribuir para a construção de uma docência teórico-prática na Universidade (UFPE, 2018, p.1).

O Conselho de administração da UFPE, através da Resolução 07/2022, institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco (FOMARE). Que é vinculada à Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal – DDP/PROGEPE. Ficando esta, responsável pela execução da Política de Formação Continuada dos servidores, constituindo-se como *lócus* de reflexão, de articulação, produção e difusão de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de servidores, sendo a interface entre a UFPE e a sociedade (UFPE, 2022).

> A FORMARE contará com assessoria pedagógica do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE – NUFOPE, que constitui núcleo institucional de estudos, pesquisas e produção acadêmica, cuja finalidade é contribuir com políticas de gestão para formação didático-pedagógica da UFPE (UFPE, 2022).

A partir de 2020, o NUFOPE, começou uma parceria com a PROGEPE, se desvinculando da PROGRAD e com a elaboração da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDE) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, de 2020, a

UFPE determinou a criação da FOMARE e o NUFOPE passa então a prestar assessoria pedagógica a referida escola.

Justifica-se a criação da FOMARE pela necessidade de se estabelecer uma política institucional e permanente de formação continuada para os servidores da UFPE das carreiras de Docentes do Magistério Superior e do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, de Técnico-administrativos em Educação e para a formação de gestores institucionais, fundada no rigor científico, na troca de expertises, na inovação, no aumento da incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC's às ações formativas e na sustentabilidade (UFPE, 2022).

Percebi que a UFPE, inicialmente promovia de forma tímida e irregular cursos e eventos com objetivo de capacitar seu quadro docente, porém iniciativas como a criação do NUFOPE, que passou a ofertar cursos com maior frequência e assiduidade, mas que não foram suficientes para despertar o interesse da comunidade, pois tanto eu, quanto os professores que fazem parte desse estudo, não tinham conhecimento do referido núcleo e alguns fizeram apenas o curso de integração, quando entraram para o quadro da universidade.

Com a criação da FOMARE, que se propõe a oferecer uma formação continuada a todos os seus servidores, precisa realmente alcançar o seu público, pois não basta a escola ser criada, ela precisa ser divulgada para que todos nós saibamos não só da sua existência, mas sim da sua importância na vida acadêmica de professores, técnicos administrativos e gestores da UFPE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Sempre que saio à procura de respostas, volto com muitas outras perguntas. Talvez essa seja a beleza de estudar, pois é uma ação sem limites."
>
> (Rogério Zimmermann)

Nesta seção pretendo considerar a importância das trajetórias de vida e como estas podem ser benéficas ou não para o desempenho e construção da carreira docente, bem como responder aos questionamentos levantados.

Observo que a família, através dos exemplos e expectativas depositados nos seus membros exerce forte influência nas escolhas profissionais dos seus jovens, seja pelo sentido de pertencimento ou pela tradicional transmissão geracional da escolha de profissões em um mesmo núcleo familiar, apesar desses jovens viverem em um mundo contemporâneo tão rico de possibilidades.

E a escola através dos bons professores que se destacaram na memória afetiva, mediante sua experiência enquanto aluno, também exercem um importante papel quando o jovem escolhe uma profissão a ser seguida.

Mas a sociedade com seus valores de consumo e de *status* também participa dessa importante decisão. Muitos jovens anseiam por uma profissão de destaque e que lhes proporcionem uma boa remuneração, então a Odontologia e a Medicina, com seus amplos campos de atuação parecem preencher esses requisitos. Porém, desejos antigos e guardados, como ser professor, após a conquista da profissão liberal tão almejada, torna-se viável. Com a possibilidade dessa profissão poder proporcionar prazer, satisfação e reconhecimento social.

Observei nesse estudo, que para ser professor não basta dominar conhecimentos próprios da profissão liberal primeiramente escolhida, faltava conhecimentos mais aprofundados, faltava o preparo devido. Ser professor universitário, também é uma carreira a ser seguida, não pode ser vista como uma ocupação secundária, é sim, uma profissão como outra qualquer, que requer conhecimentos específicos, disponibilidade de tempo e disposição para um aprendizado constante.

A docência é na realidade uma atividade complexa, que envolve vários aspectos, como conhecimentos pedagógicos, profissionais e relações interpessoais. Consiste em uma relação indissolúvel e em constante construção entre professor, aluno e conteúdo a ser trabalhado para melhor atender as demandas sociais e profissionais da sociedade.

Para ser um bom professor, não bastam os conhecimentos técnicos da sua área de atuação, é fundamental os conhecimentos sobre a ciência que estuda a educação, seus processos, métodos e técnicas para a formação dos indivíduos, que estuda a relação entre o professor e seus alunos, como também a interação entre os atores da comunidade educacional e a conexão entre o ensino e a aprendizagem. É preciso saber unir, agregar, construir pontes entre o conhecimento e as experiências profissionais e pessoais.

Por melhor profissional que um indivíduo seja na sua área de atuação liberal, não existe garantia de que será um bom professor. Não existem garantias que esse profissional conseguirá o mesmo êxito na docência, que conseguirá desenvolver alternativas pedagógicas para fazer frente às dificuldades encontradas nas salas de aula universitárias, como problemas na aprendizagem ou falta de interesse por parte dos alunos. Portanto, caberá a esses profissionais procurarem não só aprofundarem seus conhecimentos pedagógicos como também colocá-los em prática.

Foi observado, que os professores entrevistados, não possuem ou possuem formação didática-pedagógica deficiente. Apenas um deles foi procurar conhecimentos específicos em um curso de especialização na área da educação. Portanto, esses professores acabam por utilizar como base os saberes do senso comum, utilizando a intuição e as suas próprias experiências de vida no fazer da prática docente. Foi constatado, que nem todos professores têm conhecimento ou fazem uso de práticas didáticas na construção do conhecimento, utilizam aulas expositivas e às vezes seminários.

Registre-se por necessário que a UFPE, oferta cursos de integração, que de acordo com as falas dos nossos entrevistados, em alguns períodos eram obrigatórios. De acordo com a minha própria experiência, tratou-se de um curso apenas informativo sobre a administração da universidade. Percebe-se que em alguns períodos a UFPE, oferta de forma tímida e pouco divulgada, junto à comunidade acadêmica cursos de formação continuada, através do Centro de Educação e promove também anualmente a semana de formação pedagógica.

Acredito que com a nova postura da universidade, com a criação da FOMARE, realmente vá existir uma política de formação continuada para novos e antigos docentes, capacitando-os para as diversas atribuições que lhe são impostas. O ensino, a pesquisa, a extensão, e até mesmo as atividades de gestão são vertentes importantes na construção da docência, e o ensino na graduação precisa ser mais valorizado no campo universitário.

A sensibilização à comunidade acadêmica da grande importância dessa formação continuada para o crescimento e valorização da universidade, deve ser prioridade para que seus membros, se sintam capacitados e estimulados a exercerem uma nova postura e experienciarem

novas tecnologias. Que as universidades públicas, repensem suas cobranças institucionais, pois não há dúvida que existem muitas dificuldades, como as condições de trabalho ofertadas e a remuneração tornar-se mais atrativa, são questões a serem enfrentadas para se conseguir atrair profissionais comprometidos com a verdadeira essência da docência.

Todos os participantes do estudo fizeram referência a grande satisfação que é ser professor, e se sentem orgulhosos por pertencerem a UFPE, que o convívio com os jovens é muito gratificante, mas que as cobranças institucionais para se conseguir progressão na carreira docente são muitas. É uma atividade que está exposta a muitas exigências, sendo passível de se vivenciar conflitos pessoais e profissionais que podem afetar a percepção de satisfação e até mesmo a saúde desses profissionais.

Foi percebido também, que a universidade exige que o docente para ter ingresso e ascensão profissional, necessita além de títulos (mestres/doutores), participar ativamente da vida acadêmica, ministrando aulas, fazendo pesquisas, participando de projetos de extensão e cada dia mais sendo chamado para exercerem a gestão. Observei, que nem todos tem experiência de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A maior parte se dedica prioritariamente ao ensino, com ações pontuais em pesquisa e extensão. Choca o relato de que a pesquisa que faz serve apenas para promoção na carreira. Esses relatos podem indicar que o ensino, apesar de todas as gratificações afetivas, sejam reflexo de um baixo compromisso com as atividades extra sala de aula como todas as necessidades desenvolvidas na universidade e que são complementares na formação docente.

O fato dos nossos entrevistados não serem do regime de dedicação exclusiva, talvez possa contribuir para a referida postura. Três, dos quatro entrevistados relataram a remuneração como um fator que dificulta uma maior dedicação à docência. Talvez isso fique evidente, pois a Odontologia e a Medicina são profissões que propiciam uma boa remuneração para os mais capacitados, fazendo com que se encare à docência como uma atividade secundária. Registre-se ainda, que ostentar o título de professor é um diferencial no mercado de trabalho, pois tal qualificação além de emprestar prestígio, denota credibilidade, que é fator essencial para o êxito nas profissões liberais.

Espero que o presente trabalho venha a contribuir para um melhor conhecimento da realidade do docente da UFPE, fazendo com que a comunidade acadêmica e a sociedade possam avançar na discussão da formação do professor universitário. É fundamental que os docentes entendam os avanços da sociedade; que os estudantes hoje são reivindicadores e que não se pode mais adotar posturas que no passado se caracterizam por arbitrariedades, atitudes

que devem ser questionadas, combatidas, pois nas *Domus Omniun Scientiarum*, se forma um cidadão e não apenas um técnico em determinada área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. M. de. Educação na Idade Média. **Brasil Escola,** Goiana, [201-]. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/historiag/educacao-na-idade-media.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 236 p.

ALMEIDA, M. E. G. G. de; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** São Paulo, v.12, n.2, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203022103008. Acesso em: 09 jan. 2023.

ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, L. V. de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.20, n. 2, p. 173-184, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000200013. Acesso em 09 mar. 2023.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (org.). **Usos e abusos da História Oral.** 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304p.

AMARAL, G. A.; BORGES, A. L.; JUIZ, A. P. de M. Organização do trabalho, prazer e sofrimento de docentes públicos federais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.15-28, 2017. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/149092. Acesso em: 03 mar. 2023.

AMBIEL, R. A. M.; POLLI, M. F. de. Análise da produção científica brasileira sobre avaliação psicológica em orientação profissional. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.2, n. 1, p. 103-121, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci arttex&pid=S2236-64072011000100008. Acesso em: 20 mar. 2023.

ANASTASIOU, L. G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2002. p.7-16. Disponível em: https://endipesalvador.ufba.br/edicoes-anteriores. Acesso em: 15 mar. 2023.

ANDRADE, F. T. de. Há um tempo em que é preciso abandonar [...]. *In*: **Pensador.** [*S.l.*],[202-]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MjQyMzA/. Acesso em:18 maio 2023.

AUGUSTO, M. H. Professor leigo. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/professor-leigo/. Acesso em: 08 jul. 2020.

BIZERRIL, M. X. A. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v.13,

n. 32, p.1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13456. Acesso em: 03 maio 2023.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 60, n.3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84806003.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, [*s. l.*], v.3, n.4, p.119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: https://bitlybr.com/mupWe0. Acesso em: 15 mar. 2023.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17. 2017, Mar Del Plata. **Anais** [...]. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. p.1-16. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1. Acesso em 13 jul. 2020.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica.** Tradução de Olívia Alves Barbosa. [*S. l.: s. n.*], [198-]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3137327. Acesso em: 04 maio 2023.

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996. 225 p.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf?query=revogacao. Acesso em: 03 fev. 2023.

BROCH, C. *et al*. A satisfação no trabalho docente em educação física: um diagnóstico do perfil de professores universitários. **Journal of Physical Education**, Maringá, v.31, p.1-12, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jpe/a/XQgv35Ds6jJLFL59rPqvHhh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 mar. 2023.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, v.14, n.1, p.61-72, mar. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/k4TVwx6cyh7JyxJgQ53snyL/. Acesso em: 09 mar. 2023.

CARVALHO, O. F. de; SOUZA, F. H. de M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as Faculdades de Educação e o curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.128, p.629-982, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/jNK4nYMCCKvZQLRT3kW3Qfm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2023.

CASSAB, L. A.; RUSCHEINSKY, A. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **BIBLOS**, Rio Grande, v.16, p.7-26, 2004. Disponível em: https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/125/115. Acesso em: 21 jun. 2020.

CORRÊA, A. M. M. **A Trajetória de uma educadora e sua produção didático-pedagógica:** Ester Nunes Bibas e a educação do Pará. Curitiba: CRV, 2018.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras:** por uma cultura da docência e construção da identidade docente. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/es.php. Acesso em: 21 jan. 2013.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: à docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v.27, n.3, p.525-536, set./dez. 2004. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397. Acesso em: 24 jan. 2023.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. *In*: VICENTINI, Paula Perin. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p.525-536.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: INEP: MEC, 2000. p.45-52. Disponível em: https://bitlybr.com/UnnEtY. Acesso em: 03 abr. 2023.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 1998.

DEBALD, B. S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, Cascavel-PR, [2003]. **Anais** [...]. Cascavel-PR: [*s. n.*], [2003]. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=6:a-docncia-no-ensino-superior-numa-perspectiva-construtivista. Acesso em: 15 mar. 2023

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 128p.

DESCARTES, R. Frases. *In*: **Blog Filosofia hoje.** Porto Alegre, [2012]. Disponível em: https://bitlybr.com/hKH8HT. Acesso em: 18 maio 2023.

DESCARTES, R. Daria tudo que sei pela metade do que ignoro. *In*: **Pensador.** [*S. l.*],[202-]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/NjAzODIz/. Acesso em: 18 maio 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 abr. 2019.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto:CIIE/Edições Afrontamento, 2006. 155p.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v.19, n.62, p.13-30, abr. 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002. Acesso em: 21 nov. 2021.

EPITÁFIO. [Compositor]: Sérgio Britto. Disponível em: https://www.letras.com.br/titas/epitafio. Acesso em: 18 maio 2023.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, p.17-36, dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt. Acesso em: 08 mar. 2023.

FERNANDES, C. Universidades na Idade Média. *In*: **Brasil Escola**. Goiânia, [202-]. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/historia/universidades-na-idade-media.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

FERNANDEZ ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, [*s. l.*], n. 4, p.41-61, 1991. Disponível em: https://bitlybr.com/bTC9CK. Acesso em: 08 mar. 2023.

FERRAZ, R. B.; TAVARES, H.; ZILBERMAN, M. L. Felicidade: uma revisão. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.34, n.55, p.234-242, fev. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rpc/a/C9mmJsMKqzypbHLqv8vn4Gw/. Acesso em: 03 mar. 2023.

FILÓSOFO, C. Assumir a responsabilidade é mais elegante do que terceirizar culpa. *In*: **Pensador.** [*S. l.*],[202-]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/MjY0NDY4Nw/. Acesso em: 18 maio 2023.

FLORÊNCIO, A. P. *et al*. **Metodologias ativas e práticas inovadoras no Ensino Superior**. Recife: Ed. Educat UFPE Publicações, 2020. 70 p. Disponível em: https://sites.ufpe.br/educat/wp-content/uploads/sites/69/2020/09/Metodologias-Ativas.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2018. 264p.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2005. 128p.

GONÇALVES, M. F. *et al*. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Revista Pemo**, Fortaleza, v.3, n.1, p.1-12, set. 2021. Disponível em: http://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757. Acesso em: 01 mar. 2023.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013. p.63-78.

GOODSON, I. F. **Narrativas em educação:** a vida e a voz dos professores. Tradução André Pacheco. Porto: Porto Editora, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013. p.31-61.

IDENTITÁRIO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, [202-]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/identitario/. Acesso em: 22 nov. 2022.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília/DF: INEP, 2006. v.5, p.63-84.

ISAIA, S. M. de A; MACIEL, A. M. da R; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v.36, n.3, p.425-440, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v36n03/v36n03a07.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

LACERDA, A. C. M. de *et al*. O que vou ser quando crescer?: reflexões sobre uma prática extensionista de sensibilização em uma escola pública. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v.5. n.10, p.403-419, jul./dez. 2020. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/22464/17952. Acesso em: 07 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças:** diferentes olhares para a didática. 1.ed. Goiânia: CEPED: Ed. PUC Goiás, 2011. v.1, p.85-100.

LISBOA, M. D. Ser quando crescer: a formação da identidade ocupacional. *In*: Levenfus, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional.** Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 109-122.

LUCARELLI, E. El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,** Buenos Aires, n.17, p.7-11, 2000. Disponível em: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6627. Acesso em :15 mar. 2023.

MAIOLI, E. E. C. **O (des)prestígio social na profissão docente:** o ser professor/a nas séries iniciais. 2004. [133] f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10192/1/Dissertacao_%20Maioli,%20Edilene.pdf . Acesso em: 06 jan. 2023.

MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 252 p.

MANTOVANI, I. C. de A.; CANAN, S. R. **Educação e Pedagogia Universitária:** até que ponto formamos docentes para o ensino superior? Curitiba: CRV, 2015. 154 p.

MARTINS FILHO, J. **Em defesa das universidades**. Brasília/DF: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.49, n.173, p.44-63, jul./set. 2019. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5897. Acesso em: 02 abr. 2023.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento - ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. *In*: MENDES, A. M. (org.). **Psicodinâmica do trabalho:** teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. cap.5, p.111-125.

MENDONÇA, A. D.; JUNGES, J. R.; PINHEIRO, T. M. M. Felicidade, saúde e ética no ambiente de trabalho. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v.26, suppl. 8, p.185-190, 2016. Disponível em: https://rmmg.org/artigo/detalhes/2146. Acesso em: 02 mar. 2023.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013. p.63-78.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, A. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p.15-38.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013. p.11-17.

OBJETIVOS. *In*: Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE (NUFOPE). Disponível em: http://nufope.blogspot.com.br/p/objetivos.html. Acesso em: 09 maio 2023.

OLIVEIRA, C. V. N. C. de; TOSTA, M. de C. R.; FREITAS, R. R. de. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v.6, n.2, p.114-127, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835/21170. Acesso em: 03 fev. 2023.

OLIVEIRA, I. B. de; RIBEIRO, J. A. B.; AFONSO, M. da R. Satisfação com a profissão: um estudo com professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.21, n.1, p.82-95,

jan./mar. 2018. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39403/pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v.23, n.37, p.113-129, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/vh/a/cXPxM5pdFbzfV6h987cLzMm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 mar. 2023.

PAPA, J.W. História oral. *In*: **Pensador.** [*S. l.*],[202-]. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/Mjg1OTM2Mw. Acesso em:18 maio 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386. abr. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017. Acesso em: 07 fev. 2023.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, Sorocaba-SP, v.1, n.1, p.05-23, jul./nov. 2013. Disponível em: https://www.dche.ufscar.br/extensao/Aextensouniversitriahistriaconceitoepropostas1.pdf/view Acesso em: 01 mar. 2023.

PESSÔA, J. M. Programa de monitoria como prática de formação do professor-contador: percepções e identidade. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: https://silo.tips/download/programa-de-monitoria-como-pratica-de-formaao-do-professor-contador-percepoes-e. Acesso em: 23 jan. 2022.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 246 p.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, M. F. N. Reuniões pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/reunioes-pedag-gicas/. Acesso em: 29 jun. 2020.

PORTELLI, A. História Oral e Poder. **MNemosine**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.2-13, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41498/pdf_183. Acesso em: 16 jan. 2023.

PROCESSO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, [202-]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/processo. Acesso em: 22 nov. 2022.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.36, n.2, p.323-331, jul./dez. 2014.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v36n02/v36n02a16.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

REIS, M. da C. dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13011. Acesso em 14 jul. 2020.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p.229-245.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade de risco. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], v.47, n.166, p.1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.** São Paulo: NUPES-USP, 1991. (Documento de Trabalho, v.8). Disponível em: https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, n.4, p.28-43, out. 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes. Acesso em: 02 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHERER, M. D. dos A.; MARINO, S. R. A.; RAMOS, F. R. S. Rupturas e resoluções no modelo de atenção à saúde: reflexões sobre a estratégia saúde da família com base nas categorias kuhnianas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v.9, n.16, p.53-66, set.2004/fev.2005. Disponível em:https://www.scielo.br/j/icse/a/yQWw4nnLrjnFfRy4cSSWcBD/?format=pdf . Acesso em: 03 fev. 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENA, F. de C.; ALBUQUERQUE, J. T. P. J. Processos identitários de docentes universitários: espaço e tempo da formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v.15, n.esp.2, p.1585-1599, ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13831. Acesso em: 03 maio 2023**.**

SILVA, K. V. P. **Contributos do NUFOPE no processo de reconfiguração de um lugar para a formação didático-pedagógica.** 2014.144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12862. Acesso em: 09 maio 2023.

SILVA, M. do S.; VASCONCELOS, S. D. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na UFPE. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.17, n.33, p.119-136, jan./abr. 2006. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2130. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, R. N. da; BORBA, E. O. **A importância da didática no Ensino Superior**. [*S. l.: s. n.*], [2011?]. [29] p. Disponível em: https://www.academia.edu/7282069/A_IMPORT%C3%82NCIA_DA_DID%C3%81TICA_NO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, T. A. B. da. **Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente:** um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29692. Acesso em: 03 maio 2023.

SILVA, W. C. L. da. A vida, a obra, o que fala, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.7, n.15, p.103-136, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3381/338142233005.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

SIMPLÍCIO, A. H. de M. Social media and Dentistry: ethical and legal aspects. **Dental Press Journal of Orthodontics**, Maringá, v.24, n.6, p.80-89, nov./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dpjo/a/kSDWfDpmSjS8Q5rnyTrvJxw/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 08 mar. 2023.

SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.33, n.3, p.99-101, maio/jun. 1999. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7639/6177. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUTO, B. L. C. *et al*. O trabalho docente em pós-graduação: prazer e sofrimento. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v.7, n.1, p. 29-39, jan./fev. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/22871. Acesso em: 07/03/2023.

SOUZA, D.; MAIA, C. Salas flexíveis, aulas inovadoras. *In*: FLORÊNCIO, A. P. *et al*. (org.). **Metodologias ativas e práticas inovadoras no ensino superior**. Recife: Educat Publicações, 2020. p.37-40. Disponível em: https://sites.ufpe.br/educat/wp-content/uploads/sites/69/2020/09/Metodologias-Ativas.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v.5, n.2, p.71-79, 1998. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21715. Acesso em: 08 fev. 2023.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], n.13, p.5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 111p.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. *In*: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p.233-245.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR - UNESCO, 1998, Paris. **Anais** [...]. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html. Acesso em: 09 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **História.** Recife, [20--a]. Disponível em: http://www.ufpe.br/institucional/historia. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Instituição.** Recife, [20--b]. Disponível em: http://ufpe.br/institucional/a-instituicao. Acesso em: 03 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023**. Recife: Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças-UFPE, 2019a. 167 p. Disponível em: https://bitlybr.com/PWPMmY. Acesso em: 09 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Portaria Normativa nº02/2018, de 13 de março de 2018. Institui o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores (NUFOPE) da Universidade Federal de Pernambuco e disciplina o seu funcionamento. **Boletim Oficial UFPE,** Recife, v.53, n.25 esp., p.1-2, 15 mar. 2018. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38962/1124892/bo25.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Resolução nº07/2022, de 09 de setembro de 2022. Institui a Política de Formação Continuada de Servidores e cria a Escola de Formação dos Servidores da Universidade Federal de Pernambuco e dá outras providências. **Boletim Oficial UFPE,** Recife, v.57, n.166, p.7-15, 14 set. 2022. Disponível em: https://bitlybr.com/OSo6DT. Acesso em: 10 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Semana Pedagógica 2019.** Recife, 2019b. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/semana-pedagogica. Acesso em: 15 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **UFPE em números.** Recife, 07 jun. 2019c. Disponível em: http://www.ufpe.br>institucional>ufpe-em-numeros. Acesso em: 29 mar. 2023.

VALLE, I. O. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v.87, n.216, p.178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416. Acesso em: 30 jan. 2023.

VARGAS, S. A. **A docência no ensino superior em ciências contábeis:** reflexões sobre os saberes à prática educativa. 2017. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017. Disponível em: https://bitlybr.com/uurttm. Acesso em: 21 jan. 2023.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. 78p.

VOCAÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, [202-]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/vocacao/. Acesso em: 09 jan. 2023.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Papirus: Campinas-SP, 2000. 249p.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais e/ou professores?:** compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

WACQUANT, L. Habitus. *In*: CATANI, A. M. *et al*. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.213-217.

WALTERMANN, M. E.; MARTINS, M. I. M.; GEDRAT, D. Felicidade e trabalho na percepção dos professores do ensino superior: revisão integrativa. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v.9, n.19, p.175-194, jan./abr. 2022. Disponível em: https://bitlybr.com/OaJUrX. Acesso em: 02 mar. 2023.

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

ZIMMERMANN, R. D.; LIMA, A. J. C. O que ensinamos aos nossos alunos. **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru**, João Pessoa, v.35, n.1, p.51-56, jan./dez. 2004.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você descreveria sua história de vida?
2. Por que você ingressou na vida docente?
3. Como você se sente exercendo à docência?
4. Como você descreveria sua trajetória na Universidade?
5. Você teve formação didática em cursos formais (graduação/ *lato sensu/strictu sensu*) ou não teve nenhuma formação?
6. Você acredita que o uso de práticas didáticas interfere na construção do conhecimento no ensino superior?

Dados sociodemográficos

Sexo	( ) Feminino ( ) Masculino
Idade	_____ anos
Cor	_____
Estado civil	( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a) ( ) União consensual
Religião	( ) Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) Outra _____
Formação Profissional	( ) Medicina ( ) Odontologia
Tempo de formado	_____ anos
Tempo de exercício da docência superior na UFPE	_____anos
Cursos de pós-graduação	( ) Especialização ( ) Residência ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outro_____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

O (a) Sr. (a) está sendo convidado para participar como voluntário (a) da pesquisa **História de vida e construção da identidade docente de professores universitários leigos** que está sob a responsabilidade da pesquisadora Ivoneide Maria de Melo Zimmermann, com endereço na Avenida da Engenharia, S/N, Bloco D, 1º Andar, Cidade Universitária, Recife /PE. CEP: 50740-600. Telefone (81) 992069969 e e-mail ivoneide.zimmermann@ufpe.br. Que está sob a orientação do Professor Doutor Edilson Fernandes de Souza Telefone: (81) 995774251, e-mail: professor.edilson@gmail.com.

Todas as suas dúvidas devem ser esclarecidas pelos responsáveis por esta pesquisa e, apenas quando todos os esclarecimentos forem devidamente prestados e o senhor(a) concordar com sua participação deverá rubricar todos as folhas e assinar ao final deste documento, que está em duas vias, para que uma seja devolvida ao pesquisador e a outra fique sob sua guarda. Ressaltamos que caso queira desistir de sua participação e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, será apenas necessário que nos comunique através do e-mail ou telefone disponibilizados, quando lhe será dada ciência do recebimento e atendimento ao seu desejo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir, como já dito, é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade, inclusive por parte da Instituição de Ensino Superior.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A presente pesquisa investigará como se dá a formação e construção da identidade docente, bem como sua trajetória docente na UFPE. Tem como Objetivo Geral: Verificar como se dá a construção da identidade profissional do professor leigo em uma Intuição de Ensino Superior Pública; e Específicos: Identificar os caminhos de formação que auxiliaram a construção da identidade docente; Analisar a trajetória do docente no ensino superior; Apontar o que motivou o seu ingresso na docência e como se sente ao exercê-la; Avaliar os conhecimentos teóricos e práticos utilizados na atividade docente; e Relacionar as diferentes fontes documentais que

evidenciem a participação institucional na construção da identidade de professores leigos na UFPE. Essa pesquisa, embasada na metodologia da história oral, será realizada individualmente com dois docentes dos cursos de Medicina e Odontologia. Os participantes responderão a um questionário com dados sócio demográficos e em seguida participarão de uma entrevista com questões norteadoras, as quais serão gravadas e realizadas em ambiente reservado de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. RISCOS: A pesquisa pode apresentar algum nível de constrangimento no momento em que os docentes forem estimulados a compartilhar memórias, sentimentos e opiniões relacionadas a sua vida pessoal e profissional. Para amenizar esse sentimento, as entrevistas além de realizadas em situações confortáveis (ambiente e horário escolhido pelo entrevistado), poderão ser suspensas caso necessário. Para minimizar a possibilidade de vazamento das informações, ao término das entrevistas, as mesmas e todos os dados coletados serão armazenadas em HD externo sob a responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de cinco anos. Todos as gravações serão apagados da nuvem/rede para minimizar/evitar o vazamento com potencial quebra da confidencialidade. BENEFÍCIOS: os voluntários aproveitarão de um momento de conversação e possível reflexão sobre suas práticas docentes, além de contribuir com informações importantes para a Instituição de Ensino Superior a que pertencem, bem como para a ciência, no sentido de oportunizar a formulação de políticas educacionais voltadas especificamente para o aprimoramento do segmento docente. Ressalte-se que não haverá nenhum benefício direto aos participantes. Todas as informações do estudo são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Deixamos claro que nada lhe será pago e nem cobrado por sua participação, ficando garantida a indenização caso ocorra algum dano, comprovadamente decorrente da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

_____

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **História de vida e construção da identidade docente de professores universitários leigos,** como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____
Assinatura do participante: _____

APÊNDICE C - ADENDO AO CEP

Alterações realizadas na metodologia do trabalho de pesquisa intitulado: **História de vida e construção da identidade docente de professores universitários leigos**. CAAE 52039521.0.0000.5208.

Amostra de participantes: Professores dos cursos de Medicina e Odontologia;

Critérios de inclusão: Exerçam à docência na UFPE entre 15 a 35 anos; foi incluído um professor do curso de Odontologia com regime de trabalho de dedicação exclusiva.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, considerando as modificações epidemiológicas da covid-19.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE - UFPE/RECIFE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: História de vida e construção da identidade docente de professores universitários leigos

Pesquisador: IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52039521.0.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.078.307

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Federal de Pernambuco, da Profa. IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN do Depto.de Medicina social, orientado pelo Prof. Professor Doutor Edilson Fernandes de Souza, sobre a história de vida e construção da identidade docente de professores universitários leigos

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Verificar como se dá a construção da identidade profissional do professor leigo em uma Intuição de Ensino Superior Pública.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar os caminhos de formação que auxiliaram a construção da identidade docente; Analisar a trajetória do docente no ensino superior; Apontar o que motivou o seu ingresso na docência e como se sente ao exercê-la; Avaliar os conhecimentos teóricos e práticos utilizados na atividade docente; Relacionar as diferentes fontes documentais que evidenciem a participação institucional na construção da identidade de professores leigos na UFPE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão considerados adequadamente. Em relação aos riscos, a autora destaca: O estudo pode apresentar algum nível de constrangimento no momento em que os docentes forem estimulados a compartilhar memórias, sentimentos e opiniões relacionadas a sua vida pessoal e profissional. Para amenizar esse sentimento, as entrevistas além de realizadas em situações confortáveis (ambiente e horário escolhido pelo entrevistado), poderão ser suspensas caso necessário.

Em relação aos Benefícios: os voluntários aproveitarão de um momento de conversação e, possível reflexão, sobre suas práticas docentes, além de contribuir com informações importantes para a Instituição de Ensino Superior a que pertencem, bem como para a ciência, no sentido de oportunizar a formulação de políticas educacionais voltadas especificamente para o aprimoramento do segmento docente. Porém, de acordo com a autora não haverá nenhum benefício direto aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo exploratório, combinada com pesquisa bibliográfica e de análise documental.

O estudo será realizado na Universidade Federal de Pernambuco, especificamente entre os docentes dos cursos de graduação em Administração; Ciências da Computação, Direito, Engenharia Civil, Medicina e Odontologia, todos no Campus Recife.

Critérios de Inclusão: Professores efetivos dos cursos de graduação em Administração; Ciências da Computação, Direito, Engenharia Civil, Medicina e Odontologia da Universidade Federal de Pernambuco;

Sejam graduados nos respectivos cursos;

Exerçam outras atividades profissionais além da docência; Exerçam à docência na UFPE entre 15 a 25 anos;

Estejam enquadrados nos regimes de 20 ou 40 horas semanais;

Critérios de Exclusão: Professores substitutos, convidados e visitantes; Professores com dedicação exclusiva.

Será realizado um levantamento, junto a Pro reitoria de Gestão de Pessoas da UFPE da relação dos docentes dos cursos selecionados para verificar os que se enquadram nos critérios de inclusão. Após essa primeira etapa os mesmos serão separados por grupos que receberão as letras respectivas dos cursos a que pertencem, quais sejam: Administração (A), Ciências da Computação (CC), Direito (D), Engenharia Civil (EC). Medicina (M) e Odontologia (O) e numerados em ordem crescente. Ficando aptos a serem contatados para as entrevistas e posteriormente discussão dos resultados sem a possibilidade de suas identificações/individualizações. Registre-se que, por se utilizar a metodologia da história oral para análise, serão necessários apenas dois professores de cada curso escolhido para fazer parte da amostra. Consideramos a pesquisa significativa e que poderá contribuir para o aprimoramento do ensino, sobretudo dos envolvidos na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados e compatíveis aos critérios do Comitê de Ética para pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

Na leitura do Projeto, percebeu-se algumas suposições, que acreditamos sejam antecipatórias à pesquisa. Recomendamos atenção a esse elemento que na fase inicial da pesquisa só se justifica como hipótese.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3, da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE - UFPE/RECIFE

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_1829894.pdf	23/09/2021 18:36:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2021 18:34:04	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSOECONFIDENCIALIDADE.pdf	23/09/2021 18:33:37	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIACOMAUTORIZACAOPARAUSODEDADOS.pdf	23/09/2021 18:32:16	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Declaração de concordância	CARTADEANUENCIA.pdf	23/09/2021 18:31:45	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOASERENVIADOAOCEP.pdf	23/09/2021 18:30:26	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Outros	LattesEdilsonSouza.pdf	23/09/2021 18:29:40	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Outros	LattesIvoneideZimmermann.pdf	22/09/2021 15:47:44	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Outros	ATESTADODEMATRICULA.pdf	22/09/2021 15:46:31	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	22/09/2021 15:19:15	IVONEIDE MARIA DE MELO ZIMMERMANN	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

RECIFE, 04 DE Novembro de 2021

Assinado por:

LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))