



TECENDO OS FIOS DAS IDENTIDADES
Implicações da Performatividade na Construção da
Identidade Profissional dos Professores da
Universidade Federal do ABC (UFABC)

SANDRA ROSA GOMES DOS SANTOS

SÃO PAULO

2020

SANDRA ROSA GOMES DOS SANTOS

TECENDO OS FIOS DAS IDENTIDADES
Implicações da Performatividade na Construção da
Identidade Profissional dos Professores da
Universidade Federal do ABC (UFABC)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED)
Prof. Dr. Manuel Tavares – Orientador

SÃO PAULO

2020

Santos, Sandra Rosa Gomes dos.

Tecendo os fios das identidades: implicações da performatividade na construção da identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC (UFABC). / Sandra Rosa Gomes dos Santos. 2020.

2 v.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares.

1. Educação superior. 2. Formação continuada. 3. Identidade. 4. Identidade profissional. 5. Performatividade. 6. UFABC

I. Tavares, Manuel. II. Título.

CDU 37

**Tecendo os Fios das Identidades: Implicações da
Performatividade na Construção da Identidade Profissional dos
Professores da Universidade Federal do ABC (UFABC)**

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE - UNINOVE), como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED)
Prof. Dr. Manuel Tavares – Orientador*

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares (UNINOVE)

Examinador I: Prof. Dra. Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos (Mackenzie)

Examinador II: Prof. Dra. Adriana Salette Loss (UFFS)

Examinador III: Prof. Dra. Rose Roggero (UNINOVE)

Examinador IV: Prof. Dr. António Joaquim Severino (UNINOVE)

Suplente I: Prof. Dra. Célia Maria Haas (UNICID)

Suplente II: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE)

Doutoranda: Sandra Rosa Gomes dos Santos

Aprovada em ____/____/____

*Quem sou eu além daquele que fui?
Perdido entre florestas e sombras de ilusão
Guiado por pequenos passos invisíveis de amor
Jogado aos chutes pelo ódio do opressor
Salvo pelas mãos delicadas de anjos
Reerguido, mais forte, redimido,
Anjos salvei
Por justiça lutei
E o amor novamente busquei*

*Quem sou além daquele que quero ser?
Puro, sábio e de espírito em paz
Justo, mesmo que por um instante,
Forte, mesmo sem músculos,
E corajoso o suficiente para dizer “tenho medo”*

*Mas quem sou eu além daquele que aqui está?
Sou vários, menos este.
O que aqui estava, jamais está
E jamais estará
Sou eu o que fui e cada vez mais o que quero ser
Mudo, caio, ergo, sumo, apareço, bato, apanho, odeio,
amo...
Mas no momento seguinte será diferente
Posso estar no caminho da perfeição
Cheio de imperfeições
Sou o que você vê...
Ou o que quero mostrar.
Mas se olhar por mais de um segundo,
Verá vários “eus”,
Eu o que fui, eu o que sou e eu o que serei.*

Christian Gurtner

A meu pai (*in memoriam*), minha vida sempre terá uma parte de você.

A minha mãe, dimensão única e inatingível do mais puro amor.

A meu filho, Guilherme, a única certeza de que na vida fiz algo de perfeito.

A Manuel Tavares, por ter sonhado meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Uma tese, em seu processo de construção, demanda um grande isolamento do mundo, certo distanciamento, e envolve muitas experiências e momentos que variam entre o esforço, o cansaço extremo, a ansiedade, a alegria e desejo de pesquisar, elaborar e avançar. Essa trajetória, ainda que muito solitária, devido ao prolongamento da investigação, da escrita e da criação das narrativas, de certo modo, foi mais leve e branda graças aos amigos e aos queridos.

Ao meu querido filho, Guilherme, que desde sempre está ao meu lado, minha maior fonte de inspiração e por quem encontro forças para sempre ir além.

Ao meu querido pai, Antonio, (*in memoriam*), que em sua incessante luta pela vida me ensinou a jamais desistir de lutar, principalmente nos momentos mais difíceis. Amor eterno!!

A minha querida mãe, Irene, exemplo de força, amizade, respeito e amor, pêndulo que me sustenta emocionalmente.

Aos meus queridos irmãos e irmãs, Marlene, Edson, Cristina e Eder e também aos sobrinhos e sobrinhas.

A toda equipe da escola CEMEI Casa Blanca I, em especial a minha querida amiga e Diretora Irlane, que me acolheu e apoiou desde o primeiro instante em que cheguei na escola, que me deu força, carinho e colo, em todos os momentos que vacilei; ao querido Cleivaldo, sobre quem não encontro palavras para descrever todo o carinho e respeito, pelo ser humano que é, nem tão pouco para agradecer por tudo que sempre fez por mim, inclusive no cuidado com minha saúde; a Renata, minha querida coordenadora, que acompanhou de perto e sempre incentivou meu percurso acadêmico, puxando minha orelha sempre que foi preciso; à querida Fátima, cuja serenidade sempre me confortou; a todos os demais colegas, professores/as, assistentes e apoiadores; e, sobretudo, com grande amor, respeito e carinho, meus pequeninos aluninhos/as, meus dias na escola, apesar da árdua tarefa de ser professora da educação infantil, são sempre perfeitos, simplesmente incríveis.

Aos meus queridos alunos/as e ex-alunos/as, da graduação, que se mostraram, muitas vezes, curiosos em compreender a pedagogia universitária, além do reconhecimento da pesquisa sobre o professor universitário e a formação pedagógica e por me permitirem aprender, nas experiências vivenciadas, a ser professora.

Pela torcida vibrante e por estar sempre por perto quando precisei, pelas constantes palavras de carinho e de apoio, e por tudo o mais, que é muito, à querida amiga irmã Claudia Oliveira.

Ao amigo irmão Wendel Cristal, pelo incentivo, por cada palavra de ânimo ou felicitação que sempre serviram para acalmar meus pensamentos e que sempre esteve aqui de uma forma ou de outra.

Às amigas queridas, porque fazem a vida melhor em qualquer situação, pela compreensão na ausência e pela proximidade alegre e confortante nos intervalos: Janaina e Tarcila.

Pela permanente disposição e ajuda, por sempre teimar em deixar meus dias mais leves, além do constante carinho, à querida amiga Maria Keylla.

A querida amiga Gaby, pelas confortantes palavras de apoio, amizade e carinho, sempre. Com vocês, foi possível trabalhar sem deixar a vida passar tão longe.

Aos amigos do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Nove de Julho, em especial às amigas Wanderly Maciel e Minéa Fratelli e também aos queridos alunos de Iniciação Científica, pelos momentos compartilhados nesse período.

À Universidade Nove de Julho, em especial ao Programa de Pós Graduação, que me possibilitou a realização do curso de Doutorado em Educação.

Ao querido Professor Eduardo Santos que, desde o início de meu percurso acadêmico, sempre apoiou e incentivou meu trabalho.

Aos Professores do Mestrado e doutorado em Educação, em especial aos Professores da linha de Políticas em Educação, bem como a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, pelo apoio e prontidão no atendimento que sempre precisei, muito obrigada.

Aos Professores doutores participantes da banca: Professora Dra. Maria Lucia Vasconcelos; Professora Dra. Adriana Loss; Professor Dr. António Joaquim Severino e Professora Doutora Rose Roggero. Pelas inestimáveis contribuições para o enriquecimento deste trabalho, proporcionando-me valiosas reflexões e, generosamente, pela partilha de saberes.

Aos professores que se dispuseram a participar das entrevistas e responderam aos meus questionamentos, meu imenso agradecimento. Espero que essa tese retribua o aprendizado que me proporcionaram.

Finalizo meus agradecimentos com palavras ao querido Professor Doutor Manuel Tavares, cuja missão de encontrar expressões que transmitam o que tenho a dizer, revela-se uma árdua tarefa, dado conjunto de qualidades que o definem. Antes de mais, agradecer pela orientação segura e paciente com que sempre norteou minhas reflexões, ações e escrita durante todo meu percurso na pesquisa até a chegada ao Doutorado, bem como pelas problematizações

que me levaram a vencer o medo em ser pesquisadora e que me permitiram compreender que a inquietude reflexiva e a humildade são as molas impulsoras e o alimento de toda ação docente, provando que é possível existir unidade entre teoria e prática, e, também, por todo o conforto e motivação onipresentes, que foram provas de que a orientação vai além das fronteiras acadêmicas.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa incide sobre a identidade profissional dos professores da educação superior, tendo como universo de pesquisa a universidade federal do ABC, aí pesquisando a construção da identidade profissional dos seus professores e sua relação com a performatividade e com a formação continuada. O Problema de pesquisa resulta do fato de a Universidade Federal do ABC (UFABC) ser um novo modelo de educação superior, com princípios inovadores (inclusão social, interdisciplinaridade, novo modelo pedagógico, excelência) que poderão influenciar a construção ou reconstrução da identidade profissional dos professores. A instituição está submetida às mesmas exigências nacionais e internacionais que regulam as outras universidades e está subordinada às avaliações externas, tendo os seus professores metas de produtividade, trabalhando por objetivos, e sendo avaliados pela sua performance e eficácia. A questão de pesquisa resultante do problema enunciado, e que nos orientou, foi a seguinte: quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores da UFABC e sua relação com a performatividade e formação continuada? Consideramos que a construção, crise e reconstrução das identidades constitui uma temática de enorme interesse acadêmico, tendo em consideração as implicações das políticas neoliberais e das exigências das agências multilaterais de regulação na definição, acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos das políticas. Uma nova ordem educativa mundial está a ser construída, transformando a educação num produto mercadológico. Do ponto de vista epistemológico, adotamos as teorias pós-críticas e pós-coloniais como fundamentação teórica, na medida em que permitiram a abordagem do objeto de pesquisa numa perspectiva crítica e contra-hegemônica. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa com o recurso a entrevistas como instrumento de coleta de dados e à análise de discurso, como técnica de análise de dados. As categorias fundamentais foram identidade, identidade profissional, identidade e performatividade e identidade e formação. A análise documental realizada permite-nos afirmar que a identidade profissional dos professores se configura em função das exigências internacionais para a educação superior. O trabalho empírico realizado nos permitiu concluir que a tese de que partimos se confirma, ou seja, que existe uma relação entre construção das identidades profissionais, performatividade e formação continuada, esta entendida pelos sujeitos, sobretudo, como pesquisa.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação continuada; Identidade; Identidade Profissional; Performatividade; UFABC.

ABSTRACT

Weaving the Threads of Identities: Implications of Performativity in the Construction of the Professional Identity of professors at the Federal University of ABC (UFABC)

The present research work focuses on the professional identity of higher education professors, having the federal university of ABC as a research universe, researching the construction of their professors' professional identity and its relationship with performativity and continuing education. The research problem results from the fact that the Federal University of ABC (UFABC) is a new model of higher education, with innovative principles (social inclusion, interdisciplinarity, new pedagogical model, excellence) that may influence the construction or reconstruction of the professional identity of they professors. The institution is subject to the same national and international requirements that regulate other universities and is subject to external evaluations, with its professors having productivity goals, working for objectives, and being evaluated for their performance and effectiveness. The research question resulting from the stated problem, and which guided us, was the following: what are the principles and processes that regulate the construction of the professional identity of UFABC professors and their relationship with performativity and continuing education? We believe that the construction, crisis and reconstruction of identities is a topic of enormous academic interest, taking into account the implications of neoliberal policies and the requirements of multilateral regulatory agencies in defining, monitoring and evaluating the results and impacts of policies. A new world educational order is being built, transforming education into a market product. From an epistemological point of view, we adopted post-critical and post-colonial theories as a theoretical foundation, insofar as they allowed the approach of the research object in a critical and counter-hegemonic perspective. Methodologically, we adopted a qualitative approach with the use of interviews as a data collection instrument and discourse analysis, as a data analysis technique. The fundamental categories were identity, professional identity, identity and performativity and identity and training. The documentary analysis carried out allows us to affirm that the professional identity of professors is configured according to the international requirements for higher education. The empirical work carried out allowed us to conclude that the thesis from which we start is confirmed, that is, that there is a relationship between the construction of professional identities, performativity and continuing education, which is understood by the subjects, above all, as research.

Keywords: Higher Education; Continuing education; Identity; Professional Identity; Performativity; UFABC.

RESÚMEN

Tejiendo los hilos de las Identidades

Implicaciones de la performatividad en la construcción de la identidad profesional de los profesores de la Universidad Federal de ABC (UFABC)

El presente trabajo de investigación se centra en la identidad profesional de los profesores de educación superior, teniendo como universo de investigación la universidad federal ABC, investigando la construcción de la identidad profesional de sus profesores y su relación con la performatividad y la formación continua. El problema de investigación surge del hecho de que la Universidad Federal de ABC (UFABC) es un nuevo modelo de educación superior, con principios innovadores (inclusión social, interdisciplinariedad, nuevo modelo pedagógico, excelencia) que pueden interferir en la construcción o reconstrucción de la identidad profesional de los profesores. La institución está sujeta a los mismos requisitos nacionales e internacionales que regulan otras universidades y está sujeta a evaluaciones externas, teniendo sus profesores metas de productividad, trabajando por objetivos y siendo evaluados por su desempeño y performance. La pregunta de investigación resultante de la problemática planteada, y que nos guió, fue la siguiente: ¿Cuáles son los principios y procesos que regulan la construcción de la identidad profesional de los profesores de la UFABC y su relación con la performatividad y la formación continua? Creemos que la construcción, crisis y reconstrucción de identidades es un tema de enorme interés académico, teniendo en cuenta las implicaciones de las políticas neoliberales y los requerimientos de los organismos reguladores multilaterales en la definición, seguimiento y evaluación de los resultados e impactos de las políticas. Se está construyendo un nuevo orden educativo mundial que transforma la educación en un producto de mercado. Desde un punto de vista epistemológico, adoptamos las teorías pos-críticas y poscoloniales como fundamento teórico, en la medida en que permitieron el abordaje del objeto de investigación en una perspectiva crítica y contra-hegemónica. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo con el uso de entrevistas como instrumento de recolección de datos y el análisis del discurso como técnica de análisis de datos. Las categorías fundamentales fueron identidad, identidad profesional, identidad y performatividad e identidad y formación continua. El análisis documental realizado permite afirmar que la identidad profesional de los profesores se configura de acuerdo con los requisitos internacionales para la educación superior. El trabajo empírico realizado permitió concluir que se confirma la tesis de la que partimos, es decir, que existe una relación entre la construcción de identidades profesionales, la performatividad y la formación continua, que es entendida por los sujetos, sobre todo, como investigación.

Palabras clave: Educación superior; Formación continua; Identidad; Identidad profesional; Performatividad; UFABC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGCS** – Acordo Geral do Com. de Serviços
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BC&H** - Bacharelado em Ciências e Humanidades
- BC&T** - Bacharelado em Ciência e Tecnologia
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento
- BM**- Banco Mundial
- BRI** - Bacharelado em Relações Internacionais
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CETIC** - Comitê Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação
- CNPQ** - Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CONFOR** - Comitê de Formação Continuada
- CONSEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CPE/E** - Economia Política Cultural da Educação
- CSVM** - Cátedra Sergio Vieira de Mello
- EAD** - Educação a Distância
- EDUFABC** – Editora UFABC
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA** - Estados Unidos da América
- FAPESP** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FDs** – Formações Discursivas
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
- GT** – Grupo de trabalho
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- ISSN** - International Standard Serial Number
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ICT** - Instituições Científicas e Tecnológicas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPED – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros

NETEL - Núcleo Educacional e de Tecnologias e Linguagem

NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação

NUFOPE – Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCD – Pessoa com deficiência

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDTI – Plano Diretor de Tecnologia da Informação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PP – Projeto Pedagógico

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Político Institucional

PROPG – Pró-Reitoria de Ensino de Pós Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSHS - Pós Graduação Ciências Humanas e Sociais

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RECIL - Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

REDALYC - Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJ – Rio de Janeiro

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SIS - Síntese de Indicadores Sociais

SISU - Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

TI – Tecnologia da Informação

UE – União Europeia

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNISA – Universidade Santo Amaro

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I.	Levantamento R.L. (amostra inicial; leitura e temas)	27
Gráfico II.	Levantamento revisão da Literatura (tipo de trabalho x temas)	28
Gráfico III.	RL - Divisão por temas	46
Gráfico IV.	RL - Divisão por metodologia	47
Gráfico V.	RL - Divisão por autores de referência	47
Gráfico VI.	Forma de Ingresso dos estudantes na UFABC	117
Gráfico VII.	Sexo biológico de nascimento dos estudantes	117
Gráfico VIII.	Identidade de gênero dos estudantes	118
Gráfico IX.	Município de residência atual dos estudantes	118
Gráfico X.	Classificação de cor/raça dos estudantes de graduação	119
Gráfico XI.	Avaliação de corpo docente	119
Gráfico XII.	Renda bruta mensal da família dos estudantes	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	(Etapa I) Revisão da Literatura – levantamento de dados	29
Figura 2.	(Etapa II) Critérios de exclusão – estudos suprimidos	30
Figura 3.	(Etapa III) Estudos selecionados para leitura	31
Figura 4.	(Etapa IV) Estudos selecionados para análise	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Caracterização dos sujeitos	111
Quadro 2.	Classificação plataforma Sucupira	126
Quadro 3.	Discurso dos professores - Identidade Profissional	156
Quadro 4.	Discurso dos professores - Construção da identidade profissional	164
Quadro 5.	Discurso dos professores - Formação Inicial e Continuada e Construção da Identidade Profissional	180
Quadro 6.	Discurso dos professores - Princípios Institucionais e Identidade Profissional	193
Quadro 7.	Discurso dos professores - Identidade e Performatividade	212
Quadro 8.	Discurso dos professores - Agências Multilaterais de Regulação e Construção/Reconstrução da Identidade Profissional	233
Quadro 9.	Discurso dos professores - Conceito de Identidade	248
Quadro 10.	Discurso dos professores - Princípios da UFABC e Identidade	249
Quadro 11.	Discurso dos professores - Performatividade e Identidade	251
Quadro 12.	Discurso dos professores - Novas políticas e identidade institucional	253
Quadro 13.	Discurso dos professores - Formação Continuada e Identidade	255

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
RESÚMEN.....	11
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	13
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS.....	16
LISTA DE QUADROS	17
SUMÁRIO.....	18
INTRODUÇÃO.....	21

CAPÍTULO I: PERCURSOS TEÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

1.1	Revisão da Literatura e Estado da Arte.....	26
1.1.1	Identidade na universidade como tema nas publicações científicas.....	29
1.1.2	Conceito de Performatividade e sua Relação com a Identidade dos Professores da Educação Superior	39
1.1.3	A Formação Continuada como Parte Integrante na Construção da Identidade do Professor da Educação Superior.....	42
1.1.4	Estado da Arte.....	45
1.2	Construção e Problematização do Objeto de Pesquisa.....	51
1.3	Referencial Teórico.....	58
1.3.1	Justificação do Modelo Epistemológico.....	58
1.3.2	O conceito de identidade e suas múltiplas facetas.....	61
1.3.2.1	Socialização e Identidade.....	66
1.3.2.2	A socialização como incorporação dos <i>habitus</i>	67
1.3.2.3	Do <i>habitus</i> à identidade: da dupla redução à dupla articulação.....	68
1.3.2.4	Uma perspectiva “compreensiva” da socialização.....	69
1.4	Performatividade, uma nova ordem educativa mundial e os seus contrários.....	75
1.5	Formação continuada dos professores da educação superior e identidade profissional.....	87
1.5.1	Formação e Identidade.....	97

CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

2.1	Nota Introdutória.....	105
2.2	Tipo de Metodologia.....	105
2.3	Instrumentos Metodológicos.....	108
2.4	Sujeitos da pesquisa.....	109
2.4.1	Caracterização dos sujeitos.....	111
2.5	O <i>locus</i> da Pesquisa.....	114
2.5.1	Visão Local – Região do Grande ABC X UFABC.....	114
2.5.2	O Ingresso à Universidade Federal do ABC.....	116
2.5.3	Perfil do Aluno Ingressante.....	116
2.5.4	O Corpo Docente da Universidade.....	120
2.5.5	A Pós-graduação na Universidade Federal do ABC.....	121
2.5.6	O Projeto Pedagógico e o PDI da UFABC.....	122
2.5.7	O Plano Diretor de Tecnologia da Informação da UFABC.....	123
2.5.8	A UFABC e a Produção Científica.....	125
2.6	Técnica de Análise de Dados.....	126
2.6.1	Análise de Discurso.....	126

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.1	Análise Documental.....	132
3.1.1	Documentos Nacionais e das Agências Internacionais.....	133
3.1.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação.....	135
3.1.3	Banco Mundial e Unesco.....	140
3.1.4	Revisões das Políticas Nacionais para a Educação: Repensando a Garantia de Qualidade para a Educação Superior no Brasil.....	145
3.1.5	Documentos da UFABC: Rupturas, Inovações ou Continuidades?.....	147
3.2	O Discurso dos Professores.....	155
3.2.1	Identidade Profissional.....	156
3.2.2	Construção da identidade profissional.....	164
3.2.3	Formação Inicial e Continuada e Construção da Identidade Profissional.....	180

3.2.4	Princípios Institucionais e Identidade Profissional.....	193
3.2.5	Identidade e Performatividade.....	212
3.2.6	Agências Multilaterais de Regulação e Construção/Reconstrução da Identidade Profissional.....	233
3.2.7	Conceito de Identidade.....	248
3.2.8	Princípios da UFABC e Identidade.....	249
3.2.9	Performatividade e Identidade.....	251
3.3.0	Novas políticas e identidade institucional.....	253
3.3.1	Formação Continuada e Identidade.....	255

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 259

REFERÊNCIAS..... 263

APÊNDICES

Apêndice A - Construindo uma Lógica entre Objetivos, Categorias, Fontes, Instrumentos e Questões.....	277
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	280
Apêndice C - Questionário para Caracterização dos Interlocutores da Entrevista.....	281
Apêndice D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada.....	282

INTRODUÇÃO

Na sequência da nossa dissertação de mestrado, defendida no final de 2017, já aí considerávamos que a metáfora de Penélope, rainha de Ítaca e esposa fiel de Ulisses, se ajustava, perfeitamente, ao trabalho que fomos desenvolvendo. Retomamos na tese de doutorado a mesma metáfora porque fomos, paulatinamente, com perseverança, trabalho, persistência, paciência e humildade, como Penélope, tecendo os fios, construindo esta tese sobre identidades, conscientes da enorme responsabilidade, por um lado, e desafio, por outro, em construir algo de novo no que diz respeito à identidade profissional dos professores, temática de interesse acadêmico e social na medida em que a qualidade da educação superior se relaciona com o modo como os professores perspectivam e organizam a sua profissionalidade. O “tecer” contém um vínculo etimológico com a palavra texto e, por esse motivo, este texto, intermeado de intertextos, é, de fato, uma obra de tecelagem. Mas é, também, uma possibilidade de afirmação da voz e da sensibilidade feminina, tantas vezes diminuída nas sociedades contemporâneas e, particularmente, na sociedade brasileira. Este trabalho é revelador de que quando “o sonho comanda a vida” as nossas ações são potenciadoras de enormes transformações, quer em nível pessoal quer profissional. Não acreditamos em genialidades, apostamos no trabalho, na persistência e nas aprendizagens com os outros e a partir dos erros. Este trabalho é, também, uma forma de evidenciar que, contrariamente à época grega, as mulheres não apenas se dedicam à tecelagem, mas também se dedicam ao *logos*.

O nosso objeto de pesquisa incide sobre a construção da identidade profissional dos professores da UFABC, universidade que constituiu o *locus* de pesquisa da nossa dissertação de mestrado sobre a formação continuada. Na tese de doutorado decidimo-nos por uma temática não muito trabalhada na educação superior: a identidade profissional e a sua relação com a formação continuada e com a performatividade. O que significa ser professor da educação superior numa universidade, criada em 2005, e que possui um novo modelo institucional, comparativamente às universidades tradicionais, de raiz humboldtiana e napoleônica? Por isso, a questão de pesquisa que nos orientou foi a seguinte: quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores da UFABC nas suas relações com a formação continuada e com “os terrores da performatividade”? Quisemos saber, também, tendo em consideração uma nova ordem mundial para a educação, determinada pelas políticas neoliberais e pelas agências multilaterais e neoliberais de regulação, quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade dos profissionais de uma universidade que se apresenta como um novo modelo de educação superior, em princípio, na contramão dessas

políticas hegemônicas. Quais as políticas internacionais que são definidas para a educação superior e que podem, com certeza, ter influência na construção ou reconstrução da identidade dos professores da educação superior e, particularmente, dos professores da UFABC?

Em função da pergunta nuclear formulada e da sua amplitude e das questões mais específicas que dela derivam, pretendemos analisar os princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores da UFABC e aferir as relações possíveis entre as categorias de performatividade e formação continuada com a construção ou reconstrução das identidades profissionais destes professores.

Do ponto de vista teórico-epistemológico adotamos o modelo das teorias pós-críticas e pós-coloniais que, pelas suas dimensões crítica e projetiva se ajusta à fundamentação do objeto de pesquisa que nos ocupa. O esforço de reflexividade que imprimimos a este trabalho só pode estar em consonância com as teorias pós-críticas e pós-coloniais, para as quais não há uma fórmula única de entender a educação, um modo certo ou legítimo de ensinar e aprender, um perfil único de professor, um único modelo epistemológico, mas diversas possibilidades. Pensamos, por outro lado, mas confluindo para o mesmo sentido, que as pesquisas acadêmicas deverão ter repercussões institucionais e sociais e, por esse motivo, não poderão ser uma mera reprodução do conhecimento existente. Deverão, isso sim, produzir algo de novo e contribuir para a transformação institucional e para a emancipação social, para uma visão crítica da educação superior e, *grosso modo*, para o aprofundamento da democracia em todas as esferas institucionais de poder. Se considerarmos que o conceito de colonialidade, trabalhado por Quijano (2005), configura as múltiplas relações de poder, o conhecimento, as subjetividades e as mentalidades, a nossa pesquisa poderá ser uma contribuição para abrir as portas da decolonialidade e para a promoção de uma educação superior e de uma prática pedagógica decoloniais. Interessa-nos, também, referir que a pesquisa em que estamos implicadas supôs, da nossa parte, um compromisso político pela problematização das grandes promessas das narrativas modernas de liberdade, justiça, cidadania e democracia, abrindo para uma crítica ao que já foi significado pela educação e fazendo aparecer o que ainda não foi significado. Consideramos, por isso, que o nosso olhar como pesquisadora em relação ao objeto de pesquisa foi, como refere Machado Pais (2006), um olhar “comprometido e intrometido”. Um olhar tocado por “uma subjetividade cúmplice”, “um olhar crítico em relação às representações estereotipadas.” (p. 158)

Gostaríamos de referir, desde o início, e deixar bem claro que este trabalho de pesquisa, esta tese de doutorado, se inserem num espaço dialógico de descoberta e de validação de processos metodológicos e não numa lógica de prova. Consideramos, de acordo com

Wallerstein (1996), que na investigação qualitativa o principal utensílio metodológico reside no próprio pesquisador em todas as etapas da pesquisa. É esta “intromissão” do sujeito pesquisador que caracteriza o paradigma compreensivo, assente, precisamente, na interdependência do objeto e do sujeito de pesquisa.

As identidades profissionais constituem um objeto de pesquisa que se situa numa rede complexa de relações das quais, seguramente, não poderemos dar conta na totalidade. Procuramos estabelecer algumas pontes entre as identidades profissionais e a identidade institucional, entre a formação e a identidade, entre as políticas e a reconstrução das identidades, entre a nova ordem mundial, os sistemas de governança, o papel das agências multilaterais e a identidade. Acreditamos que, a título de conjectura, face às exigências de *accountability*, existe uma forte relação entre performatividade, entre o que Ball (2002) chama “terrores da performatividade” e identidade nesta nova ordem educativa regulada externamente. Apresentamos conjecturas, numa perspectiva popperiana, a quem pedimos emprestado o conceito. Este conceito permite-nos maior flexibilidade do que o conceito de hipótese. Não se trata de manipulação de variáveis e de estabelecer relações entre elas. Trata-se, isso sim, de apresentar pontos de vista, suposições, sempre relativos e provisórios em função das situações, dos contextos sociais e políticos. Nesta mesma linha de relatividade e de afirmação da provisoriedade das conclusões, apresentamos a tese central deste trabalho de pesquisa: no contexto atual de uma sociedade profundamente subordinada aos princípios das agências multilaterais de regulação no âmbito da educação, existe uma estreita relação entre as linguagens e normas performativas e a construção da identidade profissional dos professores. Defendemos, por isso, que as identidades profissionais dos professores da UFABC são mais identidades atribuídas, regulamentadas, do que construídas o que, diga-se, limita a autonomia acadêmica e profissional dos próprios professores.

Do ponto de vista metodológico, continuamos, tal como na pesquisa de mestrado, com uma abordagem qualitativa com o recurso a entrevistas como instrumento de coleta de dados e, do ponto de vista analítico, à análise de discurso, na perspectiva de Norman Fairclough e Michel Foucault no que diz respeito às suas concepções de discurso, às questões de poder e à visão pragmática e transformadora do próprio discurso. Um discurso sempre situado em contextos específicos de caráter político e ideológico e que, por essa razão, pode ser a expressão de realidades vivenciadas pelos sujeitos emissores. Estas perspectivas teóricas permitiram-nos desvelar os múltiplos sentidos dos discursos proferidos pelos sujeitos de pesquisa; permitiram-nos revelar as intertextualidades e interdiscursividades presentes nas narrativas discursivas. O institucional, o político, o biográfico constituem a trama dos próprios discursos. Discursos que

se cruzam, que se (in) completam, que revelam sentimentos, emoções, cumplicidades, rupturas, resistências, mas também *compliance*, engajamento com os princípios institucionais e com aqueles que resultam da governança externa.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho de pesquisa está dividido em três macro-capítulos:

No primeiro, “percursos teóricos das identidades”, apresentamos toda a dimensão teórica, desde a revisão da literatura e estado da arte, construção do objeto de pesquisa e referencial teórico. Trabalhamos as principais categorias, incidindo na identidade, formação e performatividade.

No segundo capítulo, fundamentamos a abordagem metodológica, justificando a opção pela dimensão qualitativa, apresentamos os instrumentos de pesquisa, caracterizamos o *locus* da pesquisa e fazemos uma abordagem sobre a opção pela análise de discurso.

O terceiro e último capítulo é de caráter analítico e interpretativo. Nele apresentamos os diversos documentos, nacionais e internacionais procurando extrair indicadores relacionados com a identidade profissional dos professores e analisamos os seus discursos, dados coletados por entrevista. Avançamos para uma triangulação de dados no sentido de revelar as lógicas que percorrem os discursos, suas consonâncias e dissonâncias em relação aos documentos institucionais e internacionais e também a proposta de um diálogo com os princípios epistemológicos que fundamentaram toda a pesquisa, bem como com a produção existente de que demos conta na revisão da literatura.

Terminamos com algumas considerações, tecendo alguns comentários sobre a questão de pesquisa e a tese que apresentamos inicialmente. Recuperamos os argumentos que sustentam a tese e como fomos tecendo as respostas às questões de pesquisa. Socorremo-nos de outros textos para mostrar, por intermédio de outra linguagem, o que construímos e o que somos. Os caminhos da intertextualidade constituem um diálogo entre textos e que nos permitem reforçar ideias e afirmar, quiçá, de um modo poético, a nossa subjetividade. Todas as pesquisas têm limites e horizontes. Os primeiros, prendem-se com os próprios limites da condição humana, com as nossas (in)capacidades em ultrapassar a finitude. Como referia Paul Ricoeur, o ser humano situa-se, permanentemente, no conflito entre finitude e infinitude e, por isso, o desejo de infinitude abre novos horizontes epistemológicos, educacionais e profissionais. Abrimos o cofre dos sentimentos e emoções, “fechado a sete chaves” durante parte da nossa vida. Testemunhamos a sua ambivalência. Nele se encontram nobres sentimentos e emoções incontidas, mas também sofrimento fabricado e provocado por diversas situações existenciais. Dos sentimentos e emoções fizemos vida, do sofrimento, fizemos força. Este trabalho de

pesquisa, que agora concluímos, é a afirmação do que somos e queremos ser. Como Sophia de Mello Breyner Andresen,¹ queremos ser “mulher que traz o mar nos olhos. Não pela cor, mas pela vastidão da alma. Mulher que traz a poesia nos dedos e nos sorrisos, que fica para além do tempo, como se a maré nunca nos levasse da praia onde fomos felizes.” Ao longo de três anos, suspendemos o tempo, tempo de solidão e de incerteza, suspenso na “surpresa dos instantes”, contemplamos “o luar das noites transparentes, a doçura amarga dos poentes”, mas içámos o nosso ser à transparência.

¹ Uma das mais brilhantes poetisas portuguesas do século XX (1919-2004). Foi a primeira mulher portuguesa a receber o mais importante galardão literário da [língua portuguesa](#), o [Prémio Camões](#), em 1999. Aqui reproduzimos versos de “O Mar dos Meus Olhos” e de “As Rosas.”

CAPÍTULO 1. PERCURSOS TEÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Neste capítulo, de caráter teórico, apresentamos as produções acadêmicas cuja temática se aproxima ou relaciona com o objeto de pesquisa. A revisão da literatura permitiu-nos avaliar o conhecimento produzido referindo, assim, o estado da arte. Por sua vez, este abriu para a construção e problematização do objeto de pesquisa, para uma reflexão em torno do objeto e da sua delimitação. A reflexão e discussão sobre as problemáticas da identidade, identidade profissional, formação continuada dos professores da educação superior e a reflexão sobre o conceito de performatividade constituem o referencial teórico desta pesquisa.

1.1 Revisão da Literatura e Estado da Arte

Nos últimos tempos, pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional da docência universitária vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito acadêmico. A construção da identidade profissional dos professores e a sua relação com a performatividade requer a compreensão das múltiplas dimensões e relações que fazem parte do cotidiano das universidades e da profissionalidade docente,² dentre elas, as atividades desenvolvidas no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Na criação de um trabalho científico, o pesquisador necessita ter uma ideia clara do problema a ser resolvido, suas lacunas e a contribuição da pesquisa para a construção do conhecimento que busca em relação ao objeto de pesquisa previamente definido. Nesse sentido, a revisão da literatura é indispensável para a delimitação desse problema e também para ampliar os horizontes epistemológicos e metodológicos relativamente ao objeto em análise. Apesar de ser considerada complexa por muitos pesquisadores, é uma das tarefas que mais impulsiona o aprendizado e o amadurecimento no estudo, além de um importante contributo para a construção e problematização do objeto da pesquisa, para a construção do referencial teórico, bem como para a comparação e legitimação de trabalhos acadêmicos.

Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento é essencial conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores, o que já foi produzido por eles, além de reconhecer os autores e seu pensamento sobre o objeto a ser estudado e só depois construir novos

² Por profissionalidade se entende o exercício da profissão docente e o que a distingue das outras profissões. O exercício da profissionalidade exige qualificação e competências, deontologia e ética. “A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente.” (CRUZ, 2012, p. 77)

conhecimentos que possam ampliar o conhecimento existente. Na perspectiva de Soares (2000), quando se pesquisa tendo por objetivo o estado da arte numa determinada área, é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.” A mesma autora refere que toda a pesquisa que tem por finalidade aferir o estado do conhecimento ou estado da arte a partir de uma revisão ampla da literatura é necessária para a evolução da ciência.

A importância de uma pesquisa que tem como foco o estado da arte está, também, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), em adotar uma “metodologia de tipo inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.”

Os dados aqui discutidos constituem os resultados de uma etapa da pesquisa cujo recorte nasce do desafio de conhecer as produções acadêmicas resultantes dos trabalhos de outros pesquisadores, por intermédio de uma revisão da literatura ajustada ao nosso objeto de pesquisa: A construção das identidades profissionais dos professores da Universidade Federal do ABC e a sua relação com o conceito de performatividade e com a formação continuada (vide gráfico 1 e 2). A pesquisa foi de tipo qualitativo, essencialmente de caráter descritivo, com o recurso à análise preliminar dos trabalhos acadêmicos.

Gráfico I.

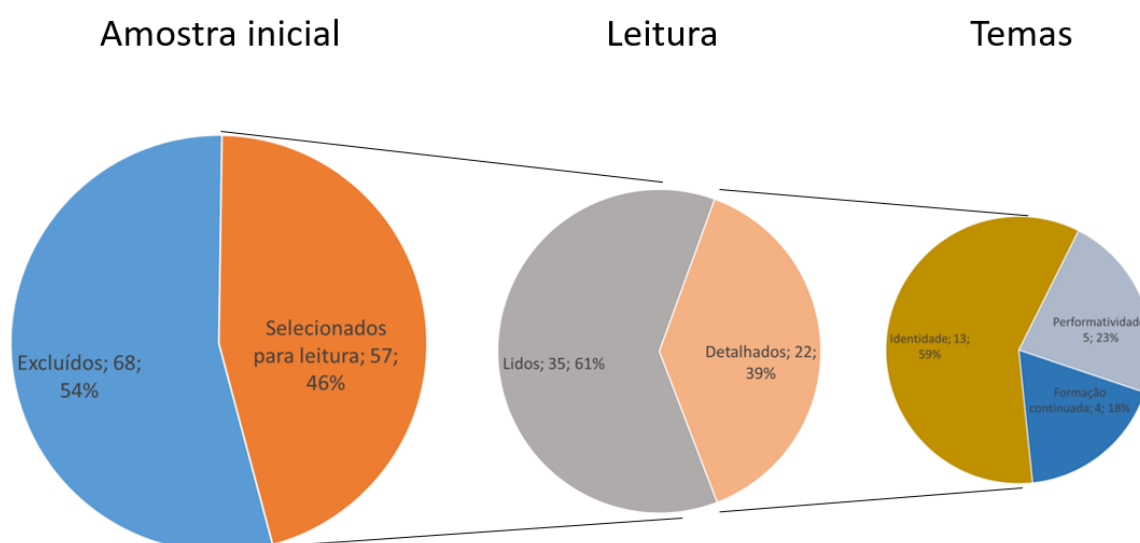
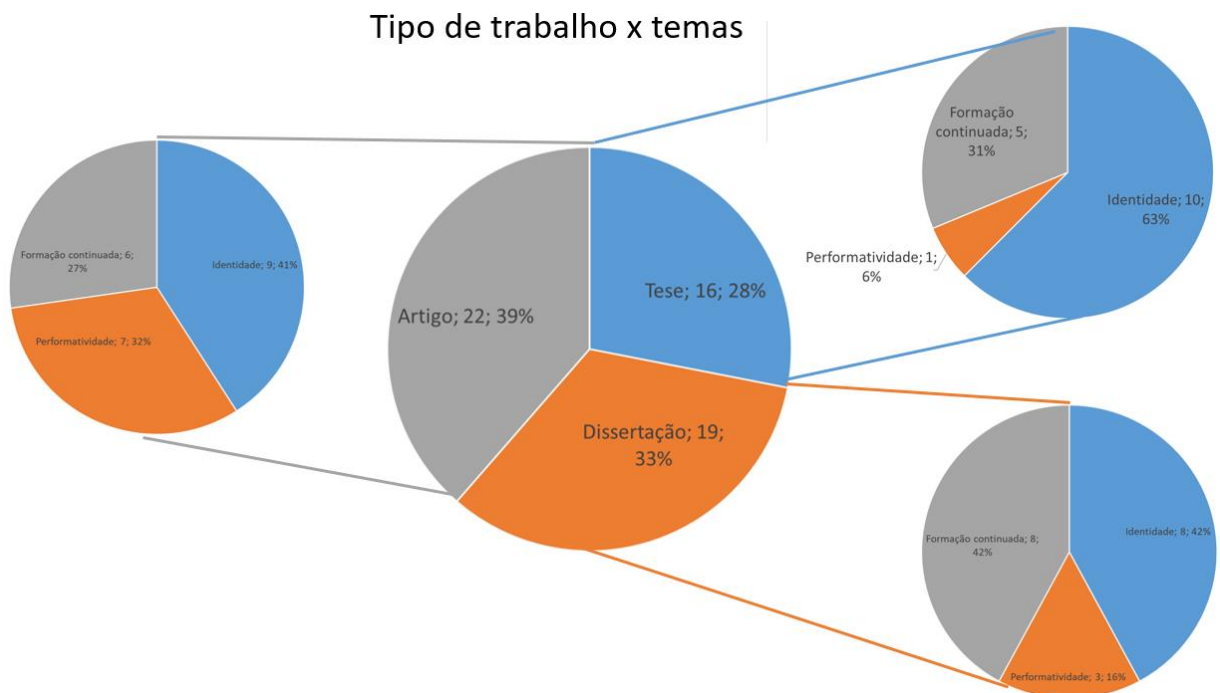
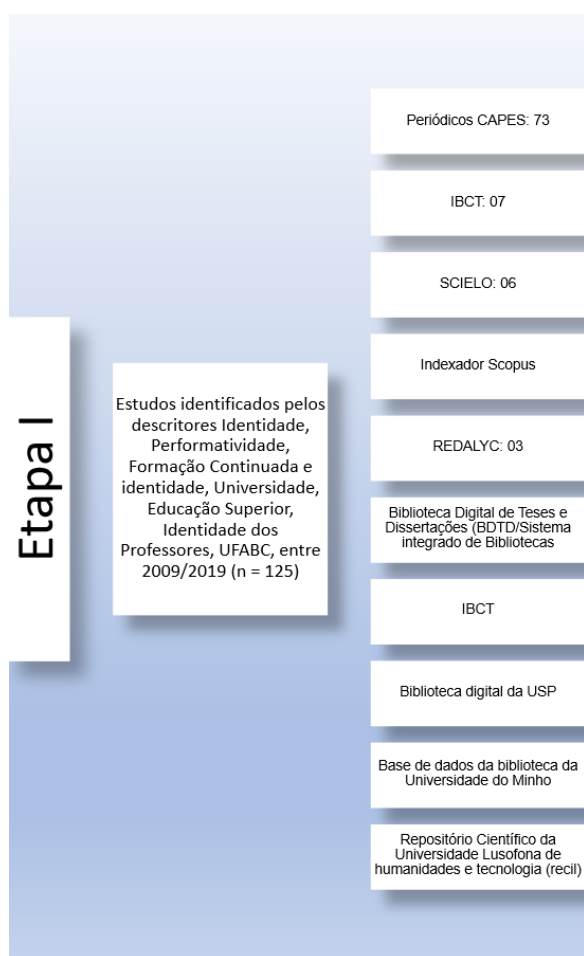


Gráfico II.



A partir do desafio de conhecer o que já foi construído sobre o que nos propusemos a pesquisar, o estudo foi dividido em quatro etapas e consiste na revisão da literatura, publicada entre o período de 2009 e 2019, resultante da realização de consultas a teses, dissertações e artigos científicos selecionados por meio de buscas no banco de dados de teses e dissertações da Capes; Base Scielo; Indexador Scopus; Redalyc; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Sistema integrado de Bibliotecas); IBICT; Biblioteca Digital da USP, base de dados da Biblioteca da Universidade do Minho e do Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (RECIL) - conforme demonstrado na Figura I. Atualmente, as bibliotecas digitais e sites especializados têm facilitado e muito esta tarefa, pois trazem recursos de busca e cruzamento de informações que simplificam este trabalho.

Figura 1 - Levantamento de dados



A categoria nuclear da pesquisa foi identidade profissional dos professores e, subsequentemente, as relações entre performatividade e identidade e formação continuada e identidade, justificadas pela necessidade de querermos saber o que é ser professor da educação superior, como este profissional se vê a si próprio e à sua profissão.

1.1.1 Identidade na Universidade como Tema nas Publicações Científicas

Decidimos periodizar em dez anos a revisão da literatura pelas seguintes razões: i) identidade e performatividade no ensino superior parece não ser uma temática muito trabalhada pelos pesquisadores; ii) as céleres mudanças provocadas na política, pelo processo de globalização da economia e, por conseguinte, na educação, têm provocado consideráveis alterações no trabalho docente, no modo de exercer a sua profissão e, consequentemente, na sua identidade.

A questão de pesquisa que orientou a revisão da literatura e todo o processo de pesquisa foi a seguinte: Quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores da UFABC e sua relação com a performatividade e formação continuada? Os descritores utilizados na busca foram: Identidade, Performatividade, Universidade, Educação Superior, Formação Continuada, Identidade dos Professores, UFABC. Os critérios de seleção dos estudos encontrados foram definidos em função das seguintes categorias: Identidade; formação continuada e identidade; e performatividade e identidade.

Conforme demonstrado na Figura I, o total de estudos identificado pelas palavras-chave acima expressas foi de 125 trabalhos, contudo, foram excluídos – Figura II - os que relatavam a educação básica, dado que o foco da nossa pesquisa diz respeito à relação entre identidade e performatividade dos professores da educação superior, bem como estudos que não se aproximavam de nosso objeto, trabalhos repetidos e publicações fora da periodização definida. Do total de trabalhos resultantes da seleção de teses, dissertações e artigos pertinentes, foram separados para leitura 57 trabalhos (Figura III).

Figura 2 - Estudos suprimidos

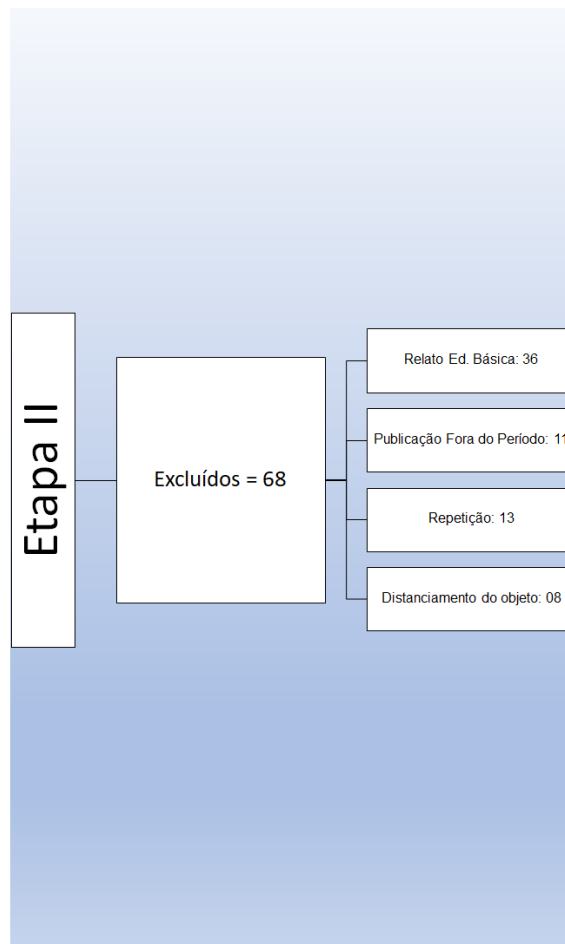
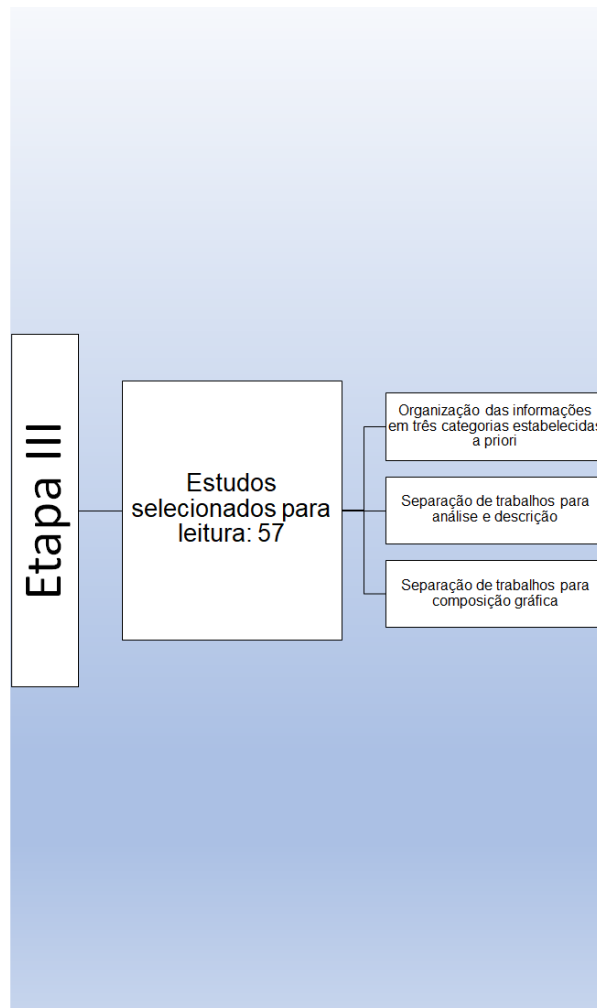
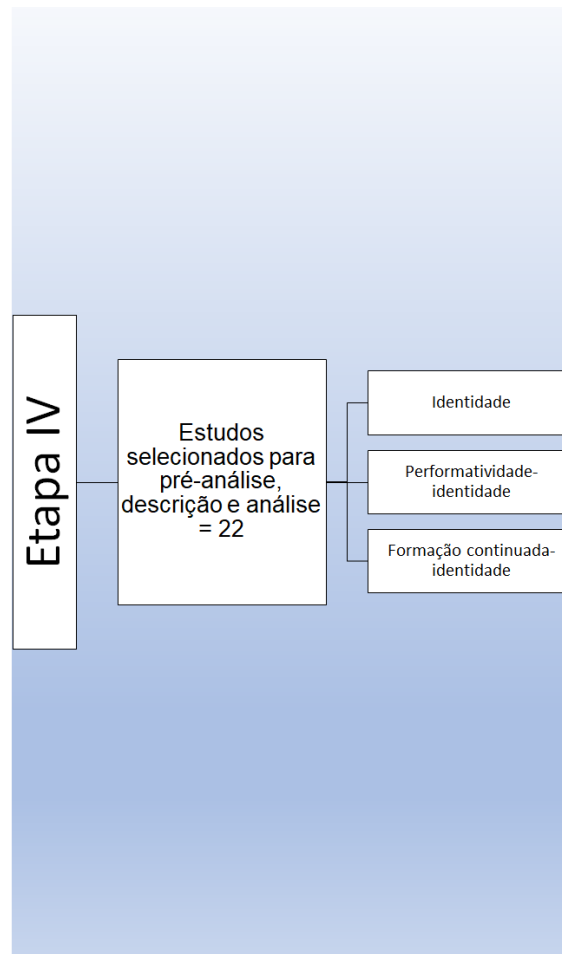


Figura 3 - Estudos selecionados para leitura



Neste contexto, os estudos foram selecionados criteriosamente, lidos e agrupados nas categorias já descritas acima; e com o estabelecimento dos critérios separamos os que mais se aproximam do nosso objeto e os que, efetivamente, foram avaliados (descrição e análise), conforme demonstrado na Figura IV.

Figura 4 - Estudos selecionados para análise



Do ponto de vista metodológico, este estudo é, essencialmente, de natureza descritiva e analítica e de tipo qualitativo, uma vez que os dados coletados na pesquisa são, predominantemente, descritivos, obtidos a partir da análise dos estudos realizados no período anteriormente enunciado. Não se descuro, no entanto, a dimensão quantitativa dado que se quantificam os estudos em função de cada uma das categorias. (BOGDAN e BIKLEN, 1982).

Em seguida, buscou-se estudar e compreender os principais critérios e formas de aplicação utilizados nos estudos encontrados, de acordo com os parâmetros da construção da identidade, formação continuada e performatividade dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, bem como os procedimentos, instrumentos e técnicas utilizados pelos pesquisadores, sujeitos e universos pesquisados.

No que diz respeito à questão da identidade dos professores da educação superior, que constitui a principal categoria de pesquisa, selecionamos 04 teses, 02 dissertações e 06 artigos, todos descritos e analisados a seguir. Para as teses e dissertações, o método utilizado durante o desenvolvimento da pesquisa obedeceu à sequência cronológica crescente, partindo das mais

remotas para as mais recentes em que o trabalho foi produzido. Cumpre esclarecer que o mesmo método cronológico foi utilizado para as pesquisas realizadas com as teses e dissertações, performatividade-identidade e também formação e identidade, bem como com os artigos pesquisados em todas as categorias.

O primeiro estudo analisado após a definição dos critérios foi a tese de Dias Pedro³ (2011) que tem como objetivo analisar a identidade do docente de enfermagem. As categorias centrais de sua pesquisa são: construção identitária; ensino da enfermagem; os docentes de enfermagem. Os autores de referência foram Dubar, Giddens e Nóvoa. Do ponto de vista metodológico, o autor optou por trabalhar a dimensão biográfica como eixo estruturante. Efetuou entrevista biográfica e *focus group* como instrumento de recolha de dados e análise de conteúdo para o tratamento e decomposição dos dados obtidos, agrupando-os em dimensões e em categorias de análise. Elaborou alguns instrumentos de apoio à análise, tais como a matriz de codificação global, as grades de análise e as matrizes de síntese. As conclusões do estudo remetem à descaracterização da docência. Os docentes se incluem nos grupos que apresentam um estatuto da identidade realizado ou outorgado. Das competências que devem estar presentes no docente, salientam-se a comunicação, atualização científica e relação, capazes de promover um ambiente que propicie as aprendizagens significativas, de internacionalização, de investigação, como um modelo de conduta a seguir, que participe na vida da organização e seja capaz de motivar o outro.

O estudo realizado por Lima⁴ (2012) tem como objeto a identidade profissional do professor universitário. As categorias de análise do estudo foram exercício da profissão acadêmica; condições de trabalho no exercício da docência; constituição da docência universitária; contexto do trabalho acadêmico; complexidade da profissão acadêmica; imagem social e auto-imagem docente; imagem dos professores; profissão acadêmica, imagem social da docência; cultura profissional docente. Os autores de referência foram Dubar, Masetto, Anastasiou, Cunha, Zabalza e Nóvoa. A perspectiva metodológica utilizada pela autora concentrou-se na investigação descritiva e interpretativa com abordagem da complementaridade quanti-qualitativa de coleta de dados e na perspectiva da triangulação como forma de integrar diferentes aspectos do fenômeno em estudo. Utilizou questionários para os professores e alunos e entrevistas semi-estruturada com professores. Na interpretação dos dados

³ Adriano de Jesus Miguel Dias Pedro. Título da Tese: Percursos e Identidades. A (Re)Construção da Identidade Profissional do Docente de Enfermagem: O Olhar dos Docentes.

⁴ Maria do Socorro Carneiro de Lima. Título da Tese: Imagem e Identidade: Estudo sobre o Professor Universitário.

elegeu a análise da estatística descritiva (questionários), através da frequência e distribuição da amostra, e a criação de tipologia (entrevistas) por meio da análise e da categorização qualitativa das informações. As conclusões do estudo revelam configuração de alguns perfis identitários que se formaram, sobretudo, com a diversificação na qual o sistema de educação superior brasileira se estrutura no complexo processo que se arrasta politicamente, em um jogo de forças e interesses em torno das reformas universitárias. Foi evidenciado o esforço docente de lutar contra os constrangimentos decorrentes das reformas que conduziram a uma nova composição na profissão acadêmica, como uma posição de paralisia e isolamento no trabalho acadêmico. No interior do conflito profissional expresso na contradição entre como se reconhecem e como são reconhecidos nos outros, os professores estão ressignificando suas identidades profissionais em bases mais individuais do que coletivas.

Couto⁵ (2013) tomou como objeto de pesquisa, de sua tese avaliar como as discussões da área da pedagogia universitária embasaram as ações de forma a contribuir com o estabelecimento de uma cultura da docência e construção da identidade docente. As categorias analíticas fundamentais de seu trabalho foram pedagogia universitária; cultura da docência; construção da identidade docente. Os autores de referência foram Pimenta, Almeida e Anastasiou, Masetto, Zabalza e Hall. A pesquisa foi fundada em base qualitativa – questionário e entrevista semiestruturada com professores, coordenadores e diretores, análise de discurso para investigar professores envolvidos em projetos inovadores e análise de documental. Como resultado do estudo averiguou duas realidades diferentes: a instauração de uma cultura da docência capaz de promover a construção da identidade docente de seus professores e uma cultura mais voltada à pesquisa desvinculada do eixo ensino.

A tese de Araujo⁶ (2018) tem como objeto de pesquisa a identidade dos professores universitários contemporâneos, de que forma se comunicam no exercício de suas atividades cotidianas, nas funções inerentes ao seu trabalho, e como consomem informações que compõem o seu capital cultural. As categorias analíticas fundamentais foram consumo de informação, processo comunicacional/ comunicativo, identidade dos professores no ambiente digital e professor e alunos. Os autores de referência foram Edgar Morin, Stuart Hall, Bauman, Bernadete Gatti, Claude Dubar e Manacorda. Do ponto de vista metodológico, fez entrevistas individuais em profundidade e questionário estruturado, constituindo o que autora denomina

⁵ Ligia Paula Couto. Título da Tese: A Pedagogia Universitária nas Propostas Inovadoras de Universidades Brasileiras: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente

⁶ Dayse Maciel de Araujo. Título da Tese: A Constituição Identitária do Professor Universitário na Sociedade Contemporânea: uma teoria fundamentada baseada na comunicação e no consumo.

"pesquisa qualitativa". As etapas principais foram: (1) definição da questão de pesquisa; (2) trabalho de campo, com sobreposição de coleta e análise; (3) análise, com identificação das categorias conceituais e seus inter-relacionamentos, amostragem teórica e teste de proposição; (4) comparação da proposição com a literatura existente; (5) fechamento, refinamento da teoria e redação do relatório final. As conclusões de estudo revelam a existência de múltiplas identidades do sujeito educador que se distinguem pelas diferentes formas de comunicação dialógica, pelo consumo de conteúdos materiais ou intangíveis e pelas áreas do saber. A identidade do professor universitário, antes fechada, rígida e autoritária, fragmenta-se e flexibiliza-se na sociedade em rede contemporânea, em um processo dinâmico, de acordo com a sua habilidade de articulação no mundo digital refletida no consumo on-line e off-line e com o seu vínculo institucional. Também aponta para a heterogeneidade das identidades dos professores na contemporaneidade no contexto da ambiência comunicativa e de suas práticas de consumo de informação.

A dissertação de Santos⁷ (2013) tem como objeto de pesquisa a construção da identidade acadêmica. As principais categorias analíticas da autora são identidade; identidade acadêmica; docência universitária hoje; o cenário universitário hoje; as dimensões da atividade docente; o professor do/no ensino universitário. Os autores de referência foram Dubar, Berger, Luckmann, Lopes, Dotta, Magalhães, Correia e Matos, Harris, Leite e Ramos, Massetto, Anastasiou e Pimenta. Como estratégias metodológicas, optou pela realização de um grupo de discussão focalizado e pela recolha de quatro narrativas de tipo biográfico com professores universitários da área de Ciências da Educação. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo e suas interpretações conjugadas à luz do quadro teórico. Os resultados abordam, por um lado, a construção da identidade profissional ao longo da vida, de que emergem momentos marcantes nessa construção, como o seio familiar, a formação inicial e a experiência profissional anterior ao exercício da profissão. A análise também destaca a intensificação do trabalho como delineador da atual identidade acadêmica. Entre os resultados, a investigação apresenta-se como prioridade e como diferencial na vida do professor universitário. O ensino, que caracteriza a docência em primeira instância, surge como dimensão prejudicada, cuja valorização é reclamada por todos os participantes. A gestão surge como dimensão que concentra um conflito entre obrigatoriedade e prioridade. As falas apontam para o receio de que a gestão, em vez de garantir a participação efetiva nos órgãos de poder, seja substituída por atividades de cunho administrativo. A transferência, embora definitivamente menos comentada, representa um

⁷ Carolina da Costa Santos. Título da dissertação: A Construção da Identidade Docente: Percursos, Contextos e Papéis

ponto de encontro dos interesses e objetivos da universidade, referentes à produção e à apresentação de conhecimento científico.

Souza⁸ (2013), em sua dissertação de mestrado, tem como objeto de estudo as implicações da formação continuada na (re)construção da identidade profissional docente de professores universitários, usando as seguintes categorias analíticas: processo de construção da identidade docente; docência no ensino superior; formação continuada de professores na educação superior. Os autores de referência foram Hall, Dubar, Bauman, Lopes, Pimenta e Anastasiou, Veiga, Cunha, Behrens, Esteve e Zabalza. Foi utilizada uma metodologia de cunho qualitativo, tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal de Pernambuco e como sujeitos os docentes (que exercem a sua função docente nos mais diversos centros do campus do Recife), dessa instituição e que participaram dos dois módulos do curso de formação continuada oferecido pelo NUFOPE. Sobre o procedimento de coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada para o procedimento de análise desses dados, a autora recorreu à análise de conteúdo, seguindo as orientações de Laurence Bardin. Na conclusão do estudo, a autora frisa que, embora os docentes não apresentem, em sua maioria, uma formação inicial voltada à prática pedagógica e tenham optado pela profissão docente por vários motivos, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre a percepção de docência que possuíam, sobre a prática docente que exerciam e sobre a finalidade do exercício de sua função durante a formação continuada didático-pedagógica. Embasa, assim, a tese de que a formação continuada no ensino superior compõe e organiza a identidade profissional docente.

O artigo de C. Marcelo, traduzido por Antunes⁹ (2009), tem como objeto de pesquisa as características da profissão docente que lhes garante identidade e tem como categoria analítica nuclear a própria identidade profissional docente. Os autores que embasaram as reflexões do autor são Day, Elliot e Kington, Lasky, Sloan, Shulman, Fullan e Hargreaves. A pesquisa teve cunho qualitativo e utilizou o estudo de caso, por meio de narrativa. As conclusões de estudo revelam que a profissão docente se encontra em uma encruzilhada da qual se deve sair. Propondo respostas inovadoras aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias, o autor traz a importante reflexão de que “de nada adianta recordar que ‘qualquer tempo passado foi melhor’. O tempo que nos coube viver é este e nele arriscamos algo tão importante como é a capacidade de permanência de uma instituição que, ao longo dos últimos séculos, contribuiu

⁸ Gabrielle Barbosa de Sousa. Título da dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: Composição Organizativa da Identidade Docente

⁹ Carlos Marcelo (Professor Catedrático da Universidade de Sevilha, na Espanha) Tradução: Cristina Antunes. Título: A Identidade Docente: Constantes e Desafios

como nenhuma outra, para assegurar a igualdade e o acesso ao conhecimento das pessoas. O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas.”

O artigo de Ruza, Silva e Pádua¹⁰ (2013) tem como objeto de estudo os elementos constituintes do processo de construção das identidades profissionais do professor universitário. Suas categorias analíticas são: Professor Universitário; Identidade Profissional; Prática Docente. Os autores de referência foram Dubar, Hall, Pimenta e Anastasiou, Tardif e Zabalza. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, do tipo “estudo de caso”, com revisão teórico-bibliográfica. Para tanto, os autores consultaram leis acerca do tema, aplicaram questionários e fizeram entrevistas na modalidade narrativa. No momento da análise, foram triangulados os dados da entrevista com as demais fontes de evidências. Entre os principais resultados encontrados, destaca-se que a identidade profissional é construída levando-se em conta uma trajetória profissional, que, por sua vez, constitui-se de elementos individuais e coletivos. A pesquisa apontou ainda que essa identidade também é caracterizada por uma multiplicidade de elementos tais como o tipo de carreira profissional desenvolvida pelo docente e sua relação com as atividades profissionais do magistério superior, as quais contribuem para a construção de uma identidade profissional múltipla e heterogênea.

O artigo de Fossatti e Trevisan¹¹ (2014) toma como objeto de pesquisa o processo de construção da identidade docente dos professores do ensino superior tecnológico. Suas principais categorias foram identidade docente, ensino superior tecnológico e saberes docentes. Os teóricos que embasaram suas reflexões foram: Tardif, Freire, Cunha, Pimenta e Frankl. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com recurso ao estudo de caso. As conclusões do estudo evidenciam que diferentes saberes foram valorizados, todos igualmente relevantes para a construção da identidade docente dos professores da educação superior. Na discussão sobre o perfil docente requerido para o exercício profissional em cursos superiores, os dados apontam para a necessidade de um professor munido de diferentes saberes. Portanto, as seis categorias encontradas não podem ser descuidadas nos programas de formação de professores. Os achados da pesquisa apontam para a importância de um programa de formação continuada baseado na

¹⁰ Fábio Machado Ruza, Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua. Título do artigo: A Identidade no e pelo Trabalho: Elementos Constituintes das Identidades Profissionais dos Professores da FaE/CBH/UEMG.

¹¹ Paulo Fossatti e Suzana Trevisan. Título do artigo: A Construção da Identidade Docente na Educação Superior Tecnológica: Um Estudo de Caso. Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional

construção do conhecimento, na interação entre o sujeito e o objeto, ou entre o professor e o exercício da sua profissão. Os autores frisam a importância de se continuar com o espírito investigativo no processo de formação continuada para ir esculpindo perguntas e respostas que contribuam para a formação docente e para a construção de sua identidade.

Outro artigo de Ruza, Silva e Pádua¹² (2015), cujo objeto de estudo incidiu sobre os elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da Universidade do Estado de Minas Gerais, mantém como categorias de análise o professor universitário, a identidade profissional e o trabalho docente, e como autores de referência Berger, Luckmann, Dubar e Zabalza. Do ponto de vista metodológico e analítico, optou pela triangulação de dados coletados por questionários e entrevistas narrativas que aplicou aos docentes e por análise de documentos. As conclusões do estudo inferem que o processo de construção das identidades profissionais dos professores recebe influência de uma multiplicidade de elementos, destacando-se o papel da organização de trabalho, por meio da análise de três principais elementos: as condições de trabalho, o ambiente de trabalho e a autonomia profissional. Diante dessa situação, a construção das identidades se apresenta a partir de uma relação dialética e, por vezes, contraditória entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional. Por fim, reitera-se, ainda, o caráter transitório dessas construções identitárias que, no futuro, poderão ser alteradas em face do atual dinamismo da educação superior, das recentes melhorias salariais e de progressão na carreira, e do atual contexto de instabilidade proveniente do julgamento do STF em 26/03/2014 de inconstitucionalidade da Lei Complementar n.º 100, de 05/11/2007. Saliendam ainda a importância de futuras pesquisas, a fim de acompanhar as possíveis alterações no trabalho e na constituição identitária decorrente das novas transformações vivenciadas na universidade.

O artigo de Cardoso, Batista e Graça¹³ (2016) traz como objeto de pesquisa os desafios colocados à (re)construção da identidade do professor. As categorias analíticas foram identidade do professor e identidade profissional. Os autores de referência foram Bendle, Lopes, Dubar, Giddens e Castells. A metodologia que embasou a pesquisa foi de cunho qualitativo. As conclusões de estudo revelam que os argumentos teóricos apresentados sobre a identidade do professor necessitam ser empiricamente fundamentados no contexto das práticas. Segundo os autores, uma forma de chegar a um entendimento acerca da complexidade dessa

¹² Fábio Machado Ruza, Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua. Título do artigo: Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional

¹³ Maria Inês Silva Teixeira Cardoso, Paula Maria Fazendeiro Batista e Amândio Braga Santos Graça. Título do Artigo: A Identidade do Professor: Desafios Colocados pela Globalização

temática é olhar atentamente para as dúvidas, dilemas e incertezas que os professores enfrentam nas suas rotinas normais de trabalho. Torna-se necessário analisar todo o processo transformativo por meio da observação direta nos contextos reais de exercício, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Filho e Ghedin¹⁴ (2018) têm como objeto, nesse estudo, a formação de professores e sua ajuda na construção da identidade profissional docente. As categorias analíticas foram formação de professores e construção de identidade profissional. Os autores de referência foram Imbernón, Ferreira, Ghedin, Almeida e Leite, Nóvoa e Falsarella. O estudo foi de cunho qualitativo e realizou-se um estudo bibliográfico. As conclusões do estudo revelam que o processo formativo pode possibilitar a construção da identidade profissional docente na medida em que instrumentaliza os sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas que compõem a trajetória formativa. Para os autores, a construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo, seja ele inicial ou contínuo; ela se estende no dia a dia de trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão docente.

1.1.2 Conceito de Performatividade e sua Relação com a Identidade dos Professores da Educação Superior

O conceito de performatividade, definido e teorizado por Ball, constitui mais uma importante categoria de análise deste estudo, tendo em vista que o mesmo é tido como um conceito regulador da construção da identidade dos professores da educação superior. Logo, optamos por também pesquisar e explorar a fundo as bases de dados acerca do mesmo, levando ainda em consideração o fato de não existirem muitas teses e dissertações sobre a temática e, mesmo em artigos, não ser igualmente trabalhada com frequência. Assim, foram selecionados 01 tese, 01 dissertação e 03 artigos, descritos conforme segue:

Corrêa¹⁵ (2017) em sua tese, tem como objeto de pesquisa o processo formativo continuado dos gestores da educação básica pública. Suas categorias de análise são performatividade e identidade. Os autores de referência foram Stephen Ball e Claude Dubar. Do ponto de vista metodológico, foi feito um estudo de cunho qualitativo. Os dados empíricos

¹⁴ Mateus de Souza Coelho Filho e Evandro Luiz Ghedin. Título do artigo: Formação de Professores e Construção da Identidade Profissional Docente

¹⁵ Francinete Massulo Corrêa. Título da Tese: A Formação Continuada para o Gestor Escolar: As Implicações da Performatividade no Cotidiano do Trabalho Pedagógico

foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, considerando-se o tema como unidade de análise para organização e interpretação das respostas dos entrevistados. As conclusões de estudo revelaram o potencial da proposta pedagógica do curso como oportunidades para reflexão sobre as práticas, no sentido de responder às demandas de planejamento e execução do trabalho no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, observou-se que no cotidiano da escola, subjugados pela premência no cumprimento de metas e resultados, os gestores se adéquam, cada vez mais, às regras performativas e têm reduzidas suas possibilidades concretas para realizar reflexões críticas sobre seus próprios processos de trabalho na gestão da escola e negam suas identidades de pessoas autônomas em benefício da identidade da escola.

A dissertação de Lima¹⁶ (2011), analisou os impactos das avaliações externas à escola sobre a identidade dos diretores escolares, na rede de ensino fundamental de Contagem, MG. As categorias nucleares do estudo foram performatividade e identidade. Os autores de referência foram Bauman, Ball, Erving Goffman, Deleuze e Dubar. Tratou-se de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa e que teve como sujeitos de pesquisa os diretores de escolas públicas municipais de Contagem, em Minas Gerais. As conclusões de estudo revelam que, embora as tendências políticas e ideológicas não estejam definidas no meio dos educadores, os diretores, mesmo com ambiguidades, têm uma propensão maior do que os professores para aceitar uma identidade referenciada nas tecnologias da performatividade. Segundo a autora, um tema relevante e que merece estudo a partir do que foi encontrado no presente trabalho, é o da relação entre o público e o privado. No sistema público de ensino de Contagem há referências à atuação de instituições privadas, a mais importante delas encontra-se no centro da gestão com o Programa de Gestão Educacional (PGE), manejado por uma das principais empresas privadas na área de educação no país.

Flores¹⁷ (2011) em seu artigo, tem como objeto de pesquisa a crescente burocracia, a intensificação e o controle sobre o trabalho dos professores; a agenda da prestação de contas e da performatividade e a cada vez maior vigilância e escrutínio público em relação ao trabalho das escolas e dos professores. Suas principais categorias analíticas foram profissionalismo docente e identidade(s) profissional(ais) dos professores. Os autores de referência que embasaram suas reflexões foram Day, Esteve, Estrela, Hargreaves, Hadji, Ball. A pesquisa foi

¹⁶ Marcos Welington de Lima. Título da dissertação: As Exigências de Performatividade e seus Impactos na Identidade dos Diretores Escolares: Município de Contagem/MG.

¹⁷ Maria Assunção Flores. Título do artigo: Tendências e Tensões no Trabalho Docente: Reflexões a Partir da Voz dos Professores.

de cunho qualitativo, com recurso à análise bibliográfica e documental. As conclusões do estudo apontam para reflexões sobre os efeitos das recentes tendências no modo de estar e de viver a profissão docente, especialmente no que se refere à motivação para permanecer ou abandonar o ensino e à sua dimensão afetiva e emocional.

No artigo de autoria de Cunha, Marcondes e Leite¹⁸ (2015) o objeto de estudo são as mudanças provocadas pelos mecanismos do gerencialismo e da performatividade na formação da identidade do professor. As categorias analíticas foram identidade projetada e novo profissionalismo. Seus autores de referência são Basil Bernstein, Stephen Ball, Shiroma, Evangelista e Oliveira. A pesquisa tem caráter qualitativo, amparada em pesquisa bibliográfica e documental. As conclusões de estudo apontam para o modo como essa nova identidade profissional, caracterizada pelo “novo profissionalismo”, tem sido forjada no contexto local de uma rede pública municipal de educação, a partir de suas políticas de centralização curricular. O profissional produtivo, ágil, responsabilizado pelos resultados e competitivo, qual tem sido projetado atualmente, tende a inibir o desenvolvimento de uma educação pública com qualidade social.

Allain e Coutinho¹⁹ (2018) tomou como objeto de estudo a identidade docente em artigo cuja categorias de análise são as tipologias identitárias expostas por Gee, questionando em que medida essas e outras identidades se expressam na ação, no momento em que os licenciandos falam sobre si. Os autores de referência que embasaram o trabalho foram Dubar, Latour e Gee. A metodologia utilizada no estudo foi de caráter qualitativo, com recurso a grupos focais. Como resultado de estudo os autores declaram que entre os bolsistas do PIBID prevalece a performatividade de uma identidade que não identificamos entre não bolsistas do programa: a identidade-afinidade. A identidade do curso também aparece como fundamental para a construção das identidades dos sujeitos. Por isso, optaram por problematizar o papel dos cursos de formação de professores e a influência da performatividade nas identidades dos licenciandos.

¹⁸ Viviane Gualter Peixoto da Cunha, Maria Inês Marcondes, Vânia Finholdt Ângelo Leite. Título do artigo: Formação da Identidade do Professor no Cenário das Políticas Locais de Centralização Curricular: Limites e Possibilidades.

¹⁹ Luciana Resende Allain e Francisco Ângelo Coutinho. Título do Artigo: Identidade Docente enquanto Performatividade: Um Estudo entre Licenciandos em Biologia Inspirado na Teoria Ator-Rede.

1.1.3 A formação continuada como parte integrante da construção da identidade do professor da Educação Superior

Referimos, no início, que a revisão da literatura se afirma como incontornável na fase inicial do percurso de uma pesquisa acadêmica, pois nos permite identificar as categorias fundamentais relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, referências teóricas e abordagens metodológicas. Durante todo o percurso traçado até aqui, a formação continuada confirmou ser indispensável, não somente para ajudar a construir e problematizar o objeto de pesquisa e definir, com clareza, o problema de pesquisa, como para ampliar a investigação prévia e análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema de estudo, tendo em vista que a mesma é parte necessária nas construções identitárias do professor da educação superior. Assim, analisaremos a seguir 01 tese, 02 dissertações e 02 artigos.

Filho²⁰ (2018) em sua tese de doutorado, tem como objeto de pesquisa a formação continuada de professores de instituições públicas e particulares do estado de São Paulo. As categorias analíticas do estudo foram: expectativas quanto à idade do docente; expectativas quanto à relação de trabalho com a instituição (pública ou particular) em que leciona; incentivo à formação continuada; expectativas do docente com relação à formação continuada. Os autores de referência que embasaram o estudo foram Behrens, Gatti, Masetto, Martins e Imbernón. Foi feita pesquisa qualitativa, com coleta de dados, por meio de um questionário fechado, on-line, em todas as instituições de ensino superior públicas e privadas do estado de São Paulo. Para a análise estatística dos dados obtidos pelo questionário enviado aos docentes, foi utilizada a tabela de Burt. As conclusões de estudo revelam que não há uma identidade clara e muito bem definida sobre quem é o docente, tanto em instituições públicas quanto particulares, e cada uma dessas instituições define o seu perfil e a ele atribui responsabilidades, seja a de pesquisador ou, estritamente, a de professor. Ambas as instituições não têm uma política clara de formação continuada do docente, preparando treinamentos baseados no que a direção acredita ser necessário, e não na real necessidade de solucionar os problemas que o docente encontra em sala de aula.

A dissertação de mestrado de Vilela²¹ (2016) trata do desenvolvimento profissional de professores universitários. As categorias analíticas fundamentais de seu trabalho foram: Formação do Docente Universitário; Identidade Docente do Professor Universitário: uma

²⁰ João Antonio Galbiatti Filho. Título da Tese: Expectativas Sobre a Formação Continuada de Professores do Ensino Superior de Universidades Públicas e Privadas

²¹ Naiara Sousa Vilela. Título da dissertação: Docência Universitária: Um Estudo Sobre a Experiência da Universidade Federal de Uberlândia na Formação de Seus Professores.

interface com a literatura; Saberes dos Docentes Universitários; Desenvolvimento Profissional Docente; Contexto da Formação Continuada e Desenvolvimento Docente na UFU. Os autores de referência foram Behrens, Cruz, Imbernón, Pimenta, Masetto, Marcelo Garcia, Nóvoa, Tardif e Vasconcelos. A abordagem metodológica foi qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram obtidos por meio de depoimentos registrados mediante a participação dos docentes nas ações formativas, questionários e entrevistas. A pesquisa-ação constituiu uma estratégia de compreensão, análise, diagnóstico, e intervenção na realidade, uma vez que apresenta possibilidades de, ao compreender a realidade, seus problemas e desafios, estudar meios concretos para modificá-la. As conclusões de estudo apontadas pela autora indicaram que os professores que frequentaram os cursos de formação continuada puderam compreender e revisar suas crenças e atitudes profissionais, construir e reconstruir saberes e a sua identidade docente. Dessa forma, ficou evidente a necessidade de promover ações formativas para os docentes universitários, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a consequente melhoria de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade da constituição de uma cultura formativa, assim como a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor na universidade. A consolidação de espaços profícuos de formação continuada que priorizem o trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico direcionado à melhoria do trabalho docente, reflete-se, diretamente, na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Superior.

Aproximando-se substancialmente de nosso objeto, a dissertação de mestrado de Souza²² (2013) tem como objeto a influência da formação continuada na composição da identidade docente. Suas categorias analíticas foram: escolha profissional; conceito de professor universitário; a forma como se veem enquanto docentes; importância atribuída à formação; e implicações da formação na identidade docente. Os autores de referência que embasaram a pesquisa foram: Rosemberg, Anastasiou, Cunha e Broilo. A metodologia de pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal de Pernambuco e como sujeitos alguns docentes da instituição que participaram do curso de formação continuada. Foi utilizado questionário respondido por 35 professores e entrevista semiestruturada com treze, e para a análise dos dados foi adotada a análise de conteúdo de Bardin. As conclusões do estudo mostram que os professores não têm, em sua maioria, uma formação inicial voltada à prática pedagógica, mas tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação, sobre sua prática e sobre a finalidade do exercício de sua função durante a formação

²² Gabrielle Barbosa de Sousa. Título da dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: Composição Organizativa da Identidade Docente

continuada didático-pedagógica. Para o autor, esse desfecho embasa sua tese inicial de que a formação continuada na educação superior compõe e organiza a identidade profissional docente.

O artigo sistematizado por Luz e Balzan²³ (2012) teve como objeto de pesquisa um programa de formação continuada para docentes do ensino superior. As categorias analíticas centrais foram: formação continuada e mudanças ocorridas na prática docente. As referências foram Ludke, André, Bruyne e outros. O recurso metodológico foi uma abordagem qualitativa, a partir da análise de uma tese de doutorado que teve como objeto de estudo o Programa institucional de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior da UNIVALI/SC. Para a análise, o autor optou por um estudo de caso por meio de narrativa. As conclusões do estudo revelam a importância da formação continuada para docentes do ensino superior como dimensão fundamental para caracterizar a identidade e profissionalidade docentes.

O artigo de Rossi e Hunger²⁴ (2012) teve como objeto de pesquisa a formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional, centrados nestas categorias: formação continuada e desenvolvimento da carreira do professor. Os autores de base teórica foram Huberman, Garcia, Pimenta, Candau e Nóvoa. Do ponto de vista metodológico, as autoras fizeram uma abordagem de tipo qualitativo e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores. As autoras analisaram os dados seguindo o referencial teórico de Huberman (2000), de ciclos de vida profissional. Concluíram que a formação continuada contribui para a constituição da profissionalidade docente e que os professores a constroem para responder às necessidades formativas em cada período profissional.

A escolha entre métodos quali e quanti é, em geral, subordinada à discussão entre paradigmas de construção de conhecimento nas pesquisas acadêmicas. Traçar um paralelo aprofundado sobre o desenvolvimento de tais abordagens escolhidas pelos autores seria tarefa exaustiva e complexa, e exigiria um novo estudo para o seu devido aprofundamento. No entanto, cabe ressaltar que foram identificadas algumas incorreções metodológicas nos trabalhos analisados. Em determinadas composições fica claro que a complementaridade existiu e foi fundamental e os propósitos do trabalho não poderiam ser alcançados por uma

²³ Sueli Petry da Luz e Newton César Balzan. Título do artigo: Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: Um Estudo Avaliativo a Partir dos Resultados de Uma Tese

²⁴ Fernanda Rossi e Dagmar Hunger. Título do artigo: As etapas da Carreira Docente e o Processo de Formação Continuada de Professores de Educação Física

única abordagem metodológica. Contudo, as justificações metodológicas não foram apropriadas ao estudo realizado. A aplicação de um questionário, por exemplo, implica uma abordagem quantitativa e não qualitativa.

Durante a análise dos trabalhos foram descritas diversas situações em que se justifica a crítica aqui apontada, como é o caso do trabalho desenvolvido por Vilela (2016), que afirma ter aplicado questionários e realizado entrevistas em uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e entendemos ser uma pesquisa de cunho qualiquantitativo. Bem como na pesquisa realizada por Filho (2018), que declara ter feito pesquisa qualitativa, com coleta de dados com sujeitos por meio de um questionário fechado on-line e análise estatística dos dados obtidos no questionário enviado aos docentes, e, neste caso, como há análise estatística, a abordagem metodológica correta é quantitativa.

Aquele que busca a construção do conhecimento, pela pesquisa, quando necessário, utiliza formas complementares, e não isoladas, de pesquisa quantitativa e qualitativa, sem se prender a uma ou outra abordagem, adequando-as para solução do seu problema de pesquisa. Nesses casos, é necessário incorporá-las ao escopo da pesquisa, ou seja, oferecer maior clareza no julgamento da pertinência do caminho percorrido pelos pesquisadores, desde o plano de pesquisa, passando pela coleta de dados, até à interpretação dos resultados. Entretanto, cabe aos pesquisadores a denominação correta, qualitativa, quantitativa ou, se for o caso, qualiquantitativa. Os estudos realizados mostram que a abordagem da identidade profissional dos professores pode ser feita por intermédio de estratégias metodológicas diferenciadas e com instrumentos metodológicos também diferenciados. Os estudos qualitativos aproximam mais o sujeito pesquisador do objeto pesquisado e permitem maior profundidade analítica. Por outro lado, os estudos quantitativos permitem maior extensão dos sujeitos de pesquisa.

1.1.4 Estado da Arte

Mencionamos, desde o início, que a revisão da literatura se apresenta como incontornável no estágio inicial de todo e qualquer trabalho acadêmico, nos permitindo identificar as categorias fundamentais relacionadas com o objeto de pesquisa, os autores que serviram de referência aos estudos realizados, as abordagens metodológicas, as técnicas de análise de dados e as principais conclusões dos estudos. Nessa perspectiva, a revisão da literatura constitui, inquestionavelmente, uma fase fundamental para a construção e problematização do objeto de pesquisa. Consideramos, assim, que é necessário apresentar, em síntese, o que reputamos ser o estado da arte relativamente à construção da identidade

profissional dos professores do ensino superior e sua relação com a performatividade e com a formação continuada.

A análise das dissertações, teses e artigos transitou por três categorias temáticas: identidade dos professores da educação superior; performatividade e formação continuada. Ao todo foram analisados 22 trabalhos e a distribuição dos mesmos pelas categorias temáticas mostrou uma predominância do tema identidade dos professores. Contudo, nessas análises das produções científicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e cadastradas nos bancos de dados, entre os anos de 2009 e 2019, constatamos que poucas são as dissertações e teses referentes à construção da identidade dos professores da educação superior e, principalmente, à performatividade. (vide gráficos III; IV e V)

Gráfico III.

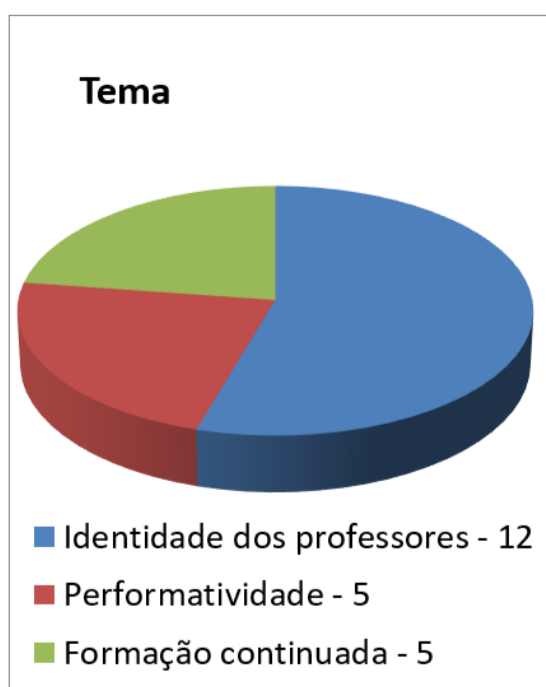


Grafico IV.

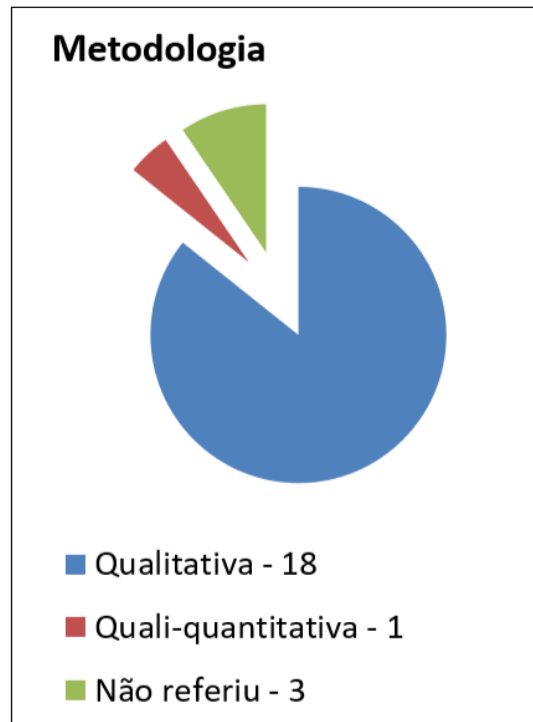
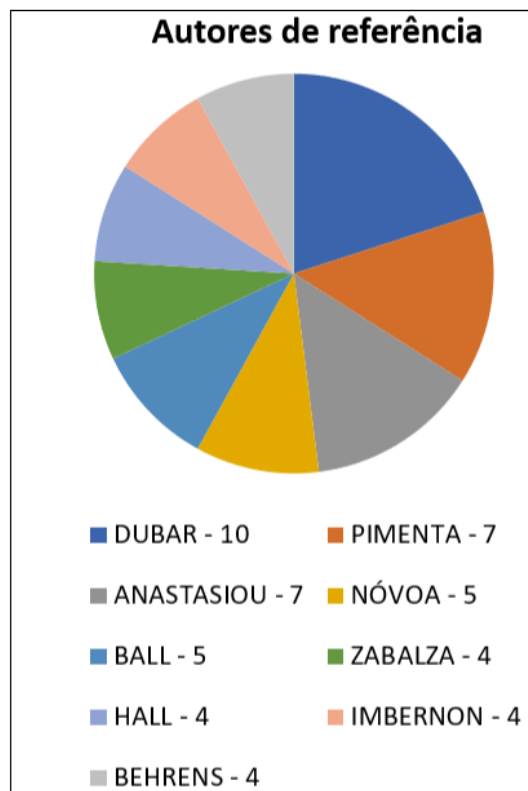


Grafico V.



Essa peregrinação diante da literatura disponível, em torno da temática em questão, é fundamental para a pesquisa, pois propicia ao pesquisador uma grande oportunidade de confronto crítico entre os autores/pesquisadores consultados. Permite um olhar plural sobre os pontos ou elementos aparentemente idênticos do tema trabalhado, porém, nem sempre fundados em referenciais convergentes e, até, apresentando compreensões epistemológicas divergentes. Ou seja, a produção acadêmica que foi objeto de análise pode trazer importantes contribuições científicas fundadas em metanarrativas distintas.

Decorridas as análises das categorias mencionadas, buscamos conhecer melhor o conteúdo dos trabalhos selecionados. Exploramos os estudos e destacamos os enfoques que abrangem o tema, os objetos de estudo, os autores de referência, a metodologia e as técnicas de coleta de dados e análise e as conclusões do estudo. Assim, é possível destacar as seguintes considerações:

Em relação ao tema, os trabalhos explorados versam sobre três categorias. Apesar da dificuldade em localizar material, a maior ênfase foi para a identidade dos professores (12 estudos) na sequência, a performatividade (05 estudos) e a formação continuada (05 estudos). No que diz respeito à metodologia de pesquisa, 18 estudos indicaram a tipologia qualitativa e três sequer mencionaram a tipologia; e 01 referiu a metodologia quali-quantitativa, contudo, conforme referimos na revisão da literatura, foram identificadas algumas incorreções metodológicas nos trabalhos analisados, ou seja, as justificações metodológicas, entre qualitativa e quantitativa, não foram apropriadas ao estudo realizado.

Dos 22 trabalhos analisados, 03 não mencionaram a abordagem metodológica utilizada; 06 referiram ter aplicado questionários, bem como realizado entrevistas semiestruturadas, contudo, determinaram como abordagem a qualitativa; 01 mencionou a abordagem qualitativa, porém não referiu o instrumento metodológico; 01 apontou questionário e definiu a pesquisa como qualitativa; 10 trabalhos mencionaram estudo de caso, por meio de narrativa e ou entrevista semiestruturada e estudo bibliográfico e referenciaram a pesquisa por qualitativa; apenas 01 trabalho aponta terem sido aplicados questionários e feito entrevistas semiestruturadas, referindo ter-se realizado uma abordagem quanti-qualitativa

Do ponto de vista analítico, as imprecisões apontadas anteriormente ficaram ainda mais evidentes. Por exemplo: o caso que refere abordagem qualitativa, com análise estatística, a partir da tabela de Burt, bem como análise estatística descritiva, coleta de dados por questionário e entrevista, nomeando a pesquisa também como qualitativa. Dos demais trabalhos analisados, 08 não referiram a técnica adotada para análise dos resultados, 05 deles adotaram a técnica de análise de conteúdo, 03 mencionaram estudo/análise bibliográfica e documental, 02

mencionaram triangulação de dados (mas sem mencionar a técnica para análise), 01 mencionou grupo focal, e também não referiu a técnica utilizada para análise do mesmo, e 01 utilizou análise de discurso.

Quanto aos autores de referência, as maiores incidências foram para Claude Dubar, Antônio Nóvoa, Marcos Masetto, Selma Pimenta e Léa Anastasiou, Miguel Zabalza, Stuart Hall e Stephen Ball.

No decorrer das análises dos estudos levantados, foi possível constatar que somente com a leitura dos resumos, por vezes, não era possível extrair as informações referentes a pontos importantes da pesquisa. Era explicado claramente o tema central do estudo, porém, nem sempre era clara a ideia acerca de tópicos fundamentais do trabalho, principalmente quanto ao resultado da pesquisa. Esse fato, em alguns momentos, requereu leitura mais aprofundada das dissertações, teses e artigos.

Ultrapassada essa fase, passamos a analisar os resultados dos estudos indicados. Para clarificar melhor o entendimento, optou-se por iniciar essa análise, seguindo a divisão das categorias analíticas propostas de início.

No que concerne à categoria identidade dos professores da educação superior, o próprio conceito é por demais complexo, pouco aprofundado nas pesquisas acadêmicas, bem como pouco compreendido na teoria social, considerando que a mesma opera sempre de maneira relacional e nunca individual, o que torna a tarefa de oferecer afirmações conclusivas e até mesmo trazer definições um tanto mais ousadas, bastante difíceis e arrojadas, além da asseveração de que a identidade profissional docente não é determinada. Memorando Freire (1987), quanto à inconclusão do ser, reforçamos o seu pensamento quando diz que somos condicionados e não determinados. O ser humano é um projeto em construção e nunca um ser acabado.

O desfecho encontrado com tal categoria aponta, inicialmente, para os interesses do capital e o esforço docente de lutar contra as investidas governamentais, conduzindo a uma nova composição da profissão acadêmica, o que os leva a ressignificar a própria identidade a partir de pilares muito mais individuais do que coletivos. Assinala, também, uma cultura docente orientada muito mais para a pesquisa do que para o ensino, ou seja, atribuem importância, sobretudo, à pesquisa e ao ensino na sua dimensão científica, sendo desvalorizada a dimensão pedagógica e de extensão. Refere a identidade sendo construída ao longo da vida e a prática profissional como delineadora dessa construção. Despontaram também, entrelaçadamente, a categoria identidade em relação à categoria formação continuada, em que é possível contemplar a necessidade de uma cultura formativa: da articulação entre

teoria/prática com o intuito principal de favorecer a construção da identidade verdadeiramente docente.

Assinala-se o desafio de transformar a profissão docente em uma profissão de conhecimento na medida em que a identidade profissional deve ser construída levando-se em conta uma trajetória profissional relacionada com a construção do conhecimento e com a dimensão pedagógica, que, por sua vez, se constituem de elementos individuais e coletivos. Alude-se ao tipo de carreira profissional desenvolvida pelo docente e sua relação com as atividades profissionais do magistério superior, as quais contribuem para a construção de uma identidade profissional que seja múltipla e heterogênea. As pesquisas também aludem às condições de trabalho, ao ambiente de trabalho e à autonomia profissional. A construção das identidades se apresenta a partir de uma relação dialética e, por vezes, apenas contraditória entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional que podem ser transformados pelo dinamismo da educação superior.

No que diz respeito à performatividade, categoria equitativamente importante da pesquisa, os trabalhos revelam que a urgência do cumprimento de metas e resultados a que os profissionais são submetidos, faz com que os mesmos se adequem, cada vez mais, às regras performativas, reduzindo as possibilidades de refletirem criticamente sobre seus próprios processos de trabalho, quer seja na gestão das instituições, quer seja em suas aulas, negando a identidade autônoma em benefício da identidade das instituições. Aponta-se, também, para ponderações acerca das recentes tendências no modo de estar e de viver a profissão docente, especialmente no que se refere à motivação para permanecer ou abandonar o ensino e a sua perspectiva psicológica. Assinala-se, ainda, a construção de uma nova identidade profissional, caracterizada pelo “novo profissionalismo” cuja identidade tem sido forjada no contexto educacional a partir das políticas de centralização curricular. Refere-se o profissional produtivo, competitivo e responsável pelo desenvolvimento e qualidade da educação, bem como se faz alusão à problematização dos cursos de formação de professores e sua relação com a interferência da performatividade na construção e reconstrução das identidades profissionais.

A pesquisa até agora realizada, de natureza bibliográfica, tal como as conclusões dos estudos abrem-nos para a construção e problematização do nosso objeto de pesquisa: Construção das identidades profissionais dos professores da UFABC e sua relação com o conceito de performatividade. A revisão da literatura realizada permite-nos construir e problematizar o objeto de pesquisa que nos ocupa, o que faremos a seguir.

1.2 Construção e Problematização do Objeto de Pesquisa: Construção das Identidades Profissionais dos Professores da UFABC e sua Relação com o Conceito de Performatividade

Na sequência da dissertação de mestrado, que defendemos no final de 2017, em que trabalhamos a formação continuada dos professores da UFABC na confluência de uma prática pedagógica inclusiva e intercultural, fizemos, nesta pesquisa, um desvio para a identidade profissional dos professores, considerando que a mesma instituição apresenta um modelo de educação superior de ruptura com os modelos tradicionais: no seu modelo pedagógico, na inclusão social e na interdisciplinaridade.

Pesquisar a questão da identidade significa querer saber o que é ser professor da educação superior, como se vê a si próprio, quais as representações que a sociedade tem do professor de educação superior, que estatuto lhe atribui e, sobretudo, o que é ser professor daquela instituição. Como constroem as suas identidades profissionais, na confluência de outras identidades, prioritariamente da identidade pessoal e institucional? Como lidam com as exigências internacionais e com a visão mercadológica da educação e do conhecimento? Como as identidades são reformuladas, reconstruídas em função das alterações que se vão produzindo na profissão docente e na educação superior com a exigência de que esta se ajuste aos objetivos das políticas?

A educação superior, tal como hoje a conhecemos, possui uma matriz moderna. No entanto, face às transformações que ela vem sofrendo, como o acesso de novos públicos e as novas narrativas que sobre ela se constroem, é reforçada a ideia de que a crise da modernidade gera crises na educação superior (MAGALHÃES, 2006). De acordo com o referido autor, desde os anos 80 do século passado, a educação superior tem sido pensada de acordo com o paradigma da adaptabilidade. Afirma o seguinte:

Inspiradas na teoria dos sistemas e das organizações, sobretudo através das teorias e práticas da administração, e na pressão das restrições financeiras e políticas, a investigação e a reflexão sobre as instituições de ensino superior (IES) têm vindo a ficar prisioneiras das assunções de que, primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão. (MAGALHÃES, 2006, p. 14)

Parece, então, que o novo paradigma, denominado pelo autor “adaptabilidade” põe em causa a identidade tradicional da educação superior, transformando-a numa empresa que se ajusta e cuja sobrevivência depende das regras do mercado, produzindo conhecimento que tem

o caráter de mercadoria. Nessa ótica, pensamos que a prestação de contas (*accountability*) por parte dos professores constitui uma exigência institucional que transforma a profissão docente numa profissão essencialmente performativa, o que, parece-nos, interfere na sua identidade profissional tradicional.

Queremos saber, também, perante a nova ordem mundial para a educação, determinada pelas agências multilaterais e neoliberais de regulação, quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade dos profissionais de uma universidade que se apresenta como um novo modelo de educação superior. Quais as políticas internacionais que são definidas para a educação superior e que podem, com certeza, ter influência na construção ou reconstrução da identidade dos professores da educação superior e, particularmente, dos professores da UFABC.

Consideramos que o conceito de performatividade, definido e teorizado por Ball, a partir de Derrida e Lyotard, constitui um conceito regulador da construção da identidade dos professores da educação superior, eventualmente em oposição ao modo como os professores, na sua formação e pelas suas experiências, foram, historicamente, forjando a sua identidade. As rápidas mudanças provocadas pelo processo de globalização da economia, da cultura e da política têm provocado alterações substanciais no trabalho docente e na sua profissionalidade, ou seja, no modo de exercer a profissão. Não são meras alterações cosméticas, mas profundas modificações no modo de entender a profissão docente, nas exigências externas e internas, no modo como os estudantes, sociedade civil e política vêm os professores.

O trabalho docente tem sido crescentemente moldado pelos imperativos e conveniências econômicas, e é o resultado das necessidades do Estado em estabelecer as novas condições para acumulação do capital. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Parece, pois, que assistimos a um “novo profissionalismo” resultante das reformas educacionais conservadoras, sobretudo no Reino Unido e que estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação econômica do capitalismo ultraneoliberal, no atual contexto da globalização. As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. (HARGREAVES; GOODSON, 1996). Por sua vez, Susan Robertson (1996) considera que uma das consequências das reformas educacionais e do “novo profissionalismo” é a opressão dos professores pela pressão do (auto) gerenciamento e pelas formas diversas de controle do trabalho dos professores, ou seja, das implicações da performatividade na construção ou reconstrução da profissionalidade e identidade docentes e pelos novos modelos de governança.

As sociedades contemporâneas têm apresentado, para além das céleres mudanças e crises cíclicas, decorrentes dos ajustes do capitalismo, das políticas globais, guiadas pelo neoliberalismo²⁵ financeiro que reconfigurou o mundo do trabalho, a economia, os direitos sociais, com reflexos na educação superior, nas suas políticas e nos públicos que, desde há cerca de 20 anos, passaram a frequentá-la. Os países semiperiféricos ou emergentes, como o Brasil, dependentes do volume de exportações e dos equilíbrios financeiros mundiais para poderem potenciar o seu desenvolvimento e estabilizar as suas finanças públicas, sofrem as consequências dessas políticas globais.

²⁵ Decorrente da crise do liberalismo (ver DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37-70), a dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços como tentativa de reanimação do capitalismo. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte no âmbito do sistema capitalista. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado Providência, intervencionista e de bem-estar social. É, em primeiro lugar, um movimento de recusa do caráter intervencionista do Estado, não só na economia, mas em todas as áreas sociais. O mercado não pode ser regulado pelo Estado. Deve ser o próprio mercado, a livre concorrência a regular-se a si próprio. Amplia-se e aprofunda-se, sobretudo a partir da queda do muro de Berlim (1989), como símbolo da derrocada do socialismo, ou seja, como símbolo da queda do “inimigo do capitalismo”. Não é, por isso, apenas uma teoria econômica com impactos em todas as áreas sociais. É, indubitavelmente, uma Ideologia, uma concepção do mundo e da vida, das relações sociais e da “distribuição” da riqueza. Teve como principais representantes Friedrich A. Hayek (1889-1992) e Milton Friedman (1912-2006, Prémio Nobel de Ciências Econômicas, em 1976). Nas suas perspectivas, a organização econômica mais eficaz é o capitalismo competitivo e o livre mercado e a livre concorrência em que o papel do Estado (Estado mínimo) é estabelecer as regras do jogo legitimando a exploração em todos os domínios de atuação do mercado. O pensamento neoliberal responsabiliza o Estado pelas anomalias que existem numa sociedade, pelo atraso econômico, pelo aumento do desemprego, pela inflação e, até, pela flutuação dos juros e da moeda. A entrega dos sectores fundamentais da economia nacional ao sector privado e, atualmente, aos grandes monopólios econômicos e financeiros internacionais constitui a “garantia infalível” do progresso econômico e social e da criação de uma espécie de “maravilhoso mundo novo”. De acordo com Robertson (2007, p. 14-15), a mobilização das ideias neoliberais implicadas na reorganização das sociedades e dos sectores educativos é um projeto de classe norteado por três objetivos fundamentais: “(i) a redistribuição da riqueza pelas elites dirigentes por intermédio de novas formas de governação; (II) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; (III) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas e lucrativas. A realização destes objetivos exige a ruptura dos interesses institucionalizados dos professores, dos sindicatos de professores e dos sectores da sociedade civil que defendem a educação como um bem público”. O pensamento neoliberal assumiu dimensões diferentes em função dos países, das suas economias e, sobretudo, em função do modelo de Estado. Nos EUA, por exemplo, pela quase inexistência de um estado de bem-estar social, o neoliberalismo assumiu, preponderantemente, a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime socialista na URSS. Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão. Mas, decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana. No que respeita à educação, os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir os gastos públicos com a educação. Foram criados verdadeiros monopólios de educação superior que tomam a educação como um serviço e como uma atividade empresarial, cuja finalidade é, exclusivamente, o lucro e a cotação na bolsa de valores. Uma questão principal do neoliberalismo, em termos de protagonismo da agenda de políticas educacionais, é sustentada na relação do mercado que os Estados latino-americanos estabeleceram com os organismos como o FMI, o Banco Mundial e o BID. E os empréstimos de financiamento para a educação convertem-se em mecanismos condicionantes que se traduzem em formas de governabilidade, restringindo as decisões políticas dos governos nacionais.

Os processos de democratização dos países, acompanhados de políticas direcionadas para o investimento em novas instituições de educação superior, permitiu uma diversidade considerável no que diz respeito aos novos públicos estudantis, ainda que com um acentuado desenvolvimento do setor privado - e dos monopólios que recentemente se constituíram - e a canalização de financiamentos públicos para o referido setor por intermédio do programa PROUNI, cujo objetivo foi financiar, por intermédio de bolsas, o acesso e permanência de estudantes em IES particulares. Também as universidades federais, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, quer no que diz respeito às dimensões de gênero, etnia, classe social e mesmo de gerações diferentes. (TEODORO; MENDIZÁBAL CABRERA; LOURENÇO; VILLEGAS, 2013)

Esta abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à inclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos, dos pontos de vista social e econômico e da dignificação das suas culturas e saberes, mas também criou alguns dilemas que constituíram, também, objeto da nossa preocupação no desenvolvimento da presente pesquisa. Face às mudanças, a uma “suposta” e tímida democratização da educação superior e às imposições internacionais, como se constrói a identidade dos professores que trabalham numa instituição que estabeleceu um conjunto de rupturas em relação às universidades federais tradicionais? Qual a influência da identidade institucional²⁶ na construção ou reconstrução das identidades profissionais dos professores? Quais as implicações do conceito de performatividade na construção das identidades profissionais e como lidam os professores no seu cotidiano profissional com “os terrores da performatividade”? (BALL, 2002) São questões relacionadas que não podem dissociar-se e que não colidem com a questão central de pesquisa.

A inclusão de novos públicos e culturas marginalizadas potenciou, supostamente, a promoção da interculturalidade e a decolonialidade das relações de poder e de conhecimento,

²⁶ A identidade institucional, muitas vezes confundida com identidade organizacional, embora diferente, não constitui objeto privilegiado da nossa pesquisa. No entanto, pelas implicações que tem na identidade profissional dos professores, consideramos importante esclarecer o conceito dado que a identidade de uma instituição permite uma melhor compreensão das práticas que se desenvolvem no seu interior pelo fato de orientarem as ações individuais e coletivas. O conjunto de princípios e valores em torno dos quais se constituiu, as suas funções de natureza social representam os fundamentos da construção de uma instituição. A identidade organizacional, por sua vez, compreende o processo por meio do qual a organização se torna específica na mente dos seus integrantes; é o modo como a organização se vê a si própria e o modo como é vista pelos outros. Whetten (1998) ressalta que a identidade organizacional tem três dimensões: (1) a definida pelos membros da organização, que é a central; (2) o que a distingue de outras; (3) o que é percebido como traço contínuo, ligando o passado ao presente. Ao contrário das instituições, sobretudo públicas, as organizações estão ligadas ao mercado e os seus objetivos são traçados em função dos interesses e demandas do mercado. Cremos que, atualmente, muitas instituições de educação superior se estão transformando em organizações pelas pressões do setor privado, das políticas neoliberais e das agências multilaterais de regulação.

ainda que não seja suficiente para a total decolonialidade da educação (QUIJANO, 2005, 2009; MIGNOLO, 2003, 2010; WALSH, 2012, 2013; SANTOS, 2004; 2008; 2009). Consideramos que a manutenção de estruturas de dominação de longa duração (RIVERA, 2010), de herança colonial, as estruturas curriculares dominantes e as relações de poder e de micropoderes são impeditivas de uma verdadeira decolonialidade das IES. Nesse sentido, impõe-se que os professores da educação superior, formados em instituições de caráter tradicional, tenham também formação no domínio pedagógico-didático que lhes permita trabalhar com os estudantes as questões ligadas às temáticas anteriormente referidas e sejam capazes de promover uma verdadeira inclusão social, incorporadora das discussões cultural e epistemológica. Pensamos que uma formação tradicional e a exigência de novas práticas que decorrem de um novo modelo institucional, pode gerar uma crise identitária nos professores. As crises de identidade obrigam a reconstruções identitárias. Quem é, então, o professor da UFABC? Como se autodefine? Como se posiciona perante a contradição de ser formado para uma educação tradicional e situar-se, profissionalmente, num modelo que exige novas atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas que, por sua vez, respondam a objetivos específicos de ação política? Como, por exemplo, trabalham os professores com a interdisciplinaridade se foram formados no âmbito departamental, disciplinar/disciplinarizante?

A UFABC foi a primeira universidade brasileira a repensar sua estrutura matricial e funcional e a ousar apresentar uma proposta pedagógica que é considerada inovadora. De acordo com a sua matriz institucional, se afirma como uma instituição renovadora relativamente aos modelos tradicionais de educação superior e que serviu de referência à institucionalização de outras universidades com projetos mais democráticos, mais inclusivos, em relação às denominadas universidades clássicas, de raiz humboldtiana e napoleônica. Pretende, portanto, ser diferente, comparar, avaliar e repensar as práticas para aprimoramento da educação superior brasileira, o que justificou a continuidade das pesquisas nesta instituição e a opção pela temática de pesquisa “Identidade Profissional dos Professores”, na qual se insere o nosso objeto de pesquisa.

Pensamos que a construção da identidade, embora tenha a formação acadêmica como pressuposto, está relacionada com o tipo de instituição onde os professores exercem a sua profissão. Nesse sentido, os princípios que regulam a UFABC, como inclusão social, interdisciplinaridade, novo modelo pedagógico e excelência, poderão configurar o modelo de identidade e o perfil dos próprios professores. Quer isto dizer, que a identidade institucional tem, naturalmente, implicações nas identidades profissionais dos professores, ou seja, os professores, em princípio, ajustam a sua identidade aos princípios institucionais, aos valores e

finalidades do projeto educacional. E falamos em identidades porque nos parece que o conceito não tem um significado único, não há uma identidade coletiva, mas cada sujeito atribui sentidos diferentes à sua profissão, ao seu local de trabalho, aos princípios institucionais, à prática pedagógica, à pesquisa e às relações com os contextos sociais, para além das diferenças existentes entre as identidades individuais. Por essas razões, é correto falar em identidades e não em identidade.

A partir do que já referimos sobre o objeto e problema de pesquisa que nos ocupou pretendemos responder à seguinte questão: Quais os princípios e processos que regulam a construção da identidade profissional dos professores da UFABC na sua relação com a performatividade e formação continuada dos professores? A partir desta questão nuclear, inferimos outras questões que dela derivam e que serão respondidas ao longo da pesquisa: Quais as contribuições da pesquisa para a construção da identidade? Quais as marcas dessa identidade? Quais as influências das políticas e exigências neoliberais na construção dessa identidade? Definimos como objetivo geral da pesquisa, decorrente da questão nuclear enunciada, o seguinte: analisar os princípios e processos de construção da identidade profissional dos professores da UFABC numa relação com a performatividade e com a formação continuada dos professores.

Quanto aos objetivos específicos, definimos, em primeira instância, os seguintes:

- Identificar as marcas identitárias dos professores da UFABC;
- Conhecer os saberes e competências profissionais que definem a identidade do professor da UFABC;
- Mapear as experiências formativas e de pesquisa que os professores assumem como potencializadoras da sua identidade;
- Relacionar o princípio da performatividade com a construção da identidade profissional do professor da UFABC;
- Analisar as interferências da formação continuada na construção da identidade profissional do professor da UFABC.

As categorias analíticas fundamentais que discutimos no referencial teórico e que inscrevemos nas questões do instrumento metodológico foram as seguintes: formação profissional, identidade profissional, performatividade (está relacionada com os princípios neoliberais que apontam para uma nova ordem educativa e uma nova profissionalidade).

A nossa tese, que pretendemos pôr à prova ao longo da pesquisa e a partir da discussão teórica, dos documentos analisados, dos dados coletados nas entrevistas e da respectiva análise

e interpretação, foi a de que, no contexto atual de uma sociedade profundamente subordinada aos princípios das agências multilaterais de regulação no âmbito da educação e de uma forte desregulação neoliberal, existe uma relação de implicação entre as linguagens e normas performativas e a construção da identidade profissional dos professores, bem como com a sua formação continuada, essencialmente ligada à pesquisa. Defendemos, também, que a formação continuada, praticamente inexistente como projeto, mas ligada, sobretudo, à pesquisa, obedece a critérios que são definidos pelas agências financiadoras, pelas redes indexadoras dos periódicos e pela pressão das avaliações externas geradora do chamado “produtivismo”. Ou seja, a própria produção acadêmica se insere no âmbito de uma filosofia performativa. Face ao exposto, consideramos que as identidades profissionais dos professores da UFABC são mais identidades atribuídas, regulamentadas, do que construídas, dado que, limitam a autonomia acadêmica e profissional dos próprios professores e a autonomia institucional.

Prevalece, na construção das identidades, uma lógica normativa de caráter global e uma racionalidade instrumental submetidas aos interesses do mercado e do grande capital monopolista internacional. Uma racionalidade neoliberal, econômica, que promove a colonialidade global (QUIJANO, 2005). O suporte teórico forneceu-nos elementos argumentativos para sustentar, até ao final, esta tese, e o trabalho empírico até agora realizado (análise documental) reforçou esses argumentos.

Não pretendemos assumir qualquer posição radical ou determinista em relação a esta matéria. No âmbito das exigências institucionais e de uma tentativa de “fabricação das identidades” (LAWN, 2001) da parte do poder político instituído, os professores têm uma relativa liberdade na sua prática científico-pedagógica. Nesse sentido, e dada a autonomia relativa dos professores no que diz respeito à sua atividade de pesquisa e de docência, as universidades só parcialmente poderão ser controladas pelo poder político. Como defende Martin Lawn (2001), a gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central no governo e na condução do sistema educacional e escolar de uma nação. Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito.

Toda a produção de conhecimento supõe e implica uma ou múltiplas abordagens metodológicas ao objeto de pesquisa. A metodologia de um trabalho confere rigor e cientificidade a uma pesquisa, por isso, desde o início, decidimos que ao objeto de pesquisa que construímos e problematizamos – a construção da identidade dos professores da UFABC e sua relação com a performatividade e com a formação continuada - se ajustaria a uma abordagem metodológica quali-quantitativa. Parece-nos que a riqueza do objeto exigiria também maior

amplitude no que aos sujeitos diz respeito e, por isso, um estudo em profundidade e em extensão. Todavia, a exiguidade do tempo disponível para a pesquisa e o tempo de reflexão que o objeto exige levaram-nos a concluir que seria inviável uma abordagem metodológica mista. Decidimo-nos, por isso, por uma pesquisa de tipo qualitativo que “dá espaço à necessidade de improvisar quando surgem fatos desconhecidos durante a pesquisa. Geralmente, o projeto de pesquisa não começa com uma hipótese a ser confirmada nem procedimentos rígidos e predefinidos de coleta de dados. A metodologia qualitativa favorece a flexibilidade na utilização dos procedimentos.” (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 10)

Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizámos entrevistas aos professores das diversas áreas acadêmicas. Com alguma dificuldade, e de um modo aleatório, escolhemos um conjunto de professores/as que se dispuseram a participar na pesquisa. Muitos professores/as não responderam à nossa solicitação e, por isso, tivemos que nos restringir aos professores e professoras que atenderam ao nosso pedido. Sabemos que a escolha de sujeitos exige a elaboração de critérios. Todavia, face às dificuldades enumeradas, não foi possível seguir esse rigor. Do ponto de vista analítico, continuaremos com a análise de discurso, tal como fizemos na dissertação de mestrado, utilizando como referências Foucault e Fairclough no que diz respeito às suas concepções de discurso, às questões de poder e à visão pragmática e transformadora do próprio discurso. Um discurso sempre situado em contextos específicos de carácter político e ideológico e que, por essa razão, pode ser a expressão de realidades vivenciadas pelos sujeitos emissores.

Construído e problematizado o objeto de pesquisa, faremos, no próximo tópico, uma reflexão sobre as suas dimensões fundamentais, espelhadas nas categorias que escolhemos como integrantes das posteriores formações discursivas. A fundamentação teórica confere legitimidade científica a um trabalho de pesquisa e, por sua vez, permite o diálogo com os dados coletados, sejam eles de carácter documental ou empírico.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

1.3.1 Justificação do Modelo Epistemológico

Qualquer referencial teórico deve obedecer a um modelo que seja concordante com o objeto de pesquisa, com a abordagem metodológica escolhida para a pesquisa empírica, quer no que diz respeito ao tipo de metodologia e à escolha e produção dos instrumentos metodológicos, quer ao processo analítico dos dados coletados. Entre um e outros a coerência

de perspectivas apresenta-se como fundamental. Escolhemos, por isso, um modelo teórico-epistemológico em consonância com as teorias pós-críticas e pós-coloniais, por pensarmos que a questão da identidade profissional dos professores da educação superior se prende, indissolúvelmente, ao problema da qualidade da educação superior e ao que se pretende que seja uma educação superior de qualidade e de “excelência”.

Refletir criticamente sobre a identidade profissional dos professores e sua estreita relação com a performatividade e formação continuada leva-nos a conjecturar que, contrariamente ao que tradicionalmente se definia por identidade profissional dos professores e até por identidade institucional, se vivem hoje tempos de esquizofrenia acentuada. Parece-nos que se está construindo, paulatinamente, um outro modelo sociológico de educação superior decorrente da massificação e democratização do acesso à educação superior e das interferências do mercado nessa mesma educação e, conseqüentemente, um outro modelo de professor. Um modelo que, como refere Magalhães (2006), tende a afastar-se dos modelos originários humboldtiano e napoleônico, centrados no conhecimento, na sua produção (pesquisa) e distribuição (ensino) e na sua difusão pelo corpo social e pelos periódicos acadêmicos. Um modelo de educação superior que tende a adaptar-se às exigências mercadológicas, às governanças externas e a perder, definitivamente, a sua função de “consciência crítica da sociedade.”

Estas transformações não contribuíram para a “dessacralização” da universidade – ela continua a ser, apesar das mudanças, uma instituição prisioneira de uma certa “religiosidade”, que teve origem na Idade Média, se prolongou na Modernidade e se mantém na contemporaneidade. Uma instituição que continua a ser invadida por narrativas coloniais diversas e cujos agentes/atores ainda são “os intocáveis” donos do saber. Uma universidade/educação superior que continua a regular-se pelo paradigma dominante dogmatizante, de caráter eurocêntrico, hegemônico, que não foi capaz de incluir a diversidade cultural e epistemológica porque a sua preocupação é, ainda, reproduzir e perpetuar as hegemonias. Os princípios que lhe serviram e servem de fundamento não se distinguem muito, na sua natureza, dos princípios religiosos. São princípios que, como afirma Dubet (2010, p. 19), conferem à instituição e aos seus professores “uma legitimidade carismática porque a sua autoridade se funda em princípios e valores sagrados” e foi por estas razões que referimos anteriormente os conceitos de sacralização/dessacralização.

No que diz respeito às identidades profissionais, à sua construção, tendemos a glosar um verso de Keats, citado por Magalhães (2006), de que “os dançarinos não se distinguem da própria dança.” E é neste ponto que cabe assinalar, de novo, que as identidades dos dançarinos

se identificam com a dança institucional e que a dança institucional tende a (ou é obrigada a) identificar-se com a dança de um mercado global. O esforço de reflexividade que imprimimos a este trabalho só pode estar em consonância com as teorias pós-críticas e com o pensamento pós-colonial, para os quais não há uma fórmula única de entender a educação, um modo certo ou legítimo de ensinar e aprender, um perfil único de professor, um único modelo epistemológico, mas diversas possibilidades. Pensamos, por outro lado, mas confluindo para o mesmo sentido, que as pesquisas acadêmicas deverão ter repercussões institucionais e sociais e, por esse motivo, não poderão ser uma mera reprodução do conhecimento existente. Deverão, isso sim, produzir algo de novo e contribuir para a transformação institucional e para a emancipação social, para uma visão crítica da educação superior e, *grosso modo*, para o aprofundamento da democracia em todas as esferas institucionais de poder. Se considerarmos que o conceito de colonialidade, trabalhado por Quijano (2005), configura as múltiplas relações de poder, o conhecimento, as subjetividades e as mentalidades, a nossa pesquisa poderá ser uma contribuição para abrir alguns horizontes no que diz respeito à decolonialidade e para a promoção de uma educação superior e de uma prática pedagógica decolonial ou, pelo menos, para uma reflexão sobre a temática. As pesquisas em educação, desenvolvidas no Brasil, de acordo com as teorias pós-críticas, como refere Paraíso (2004, p. 287),

[...] têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade. Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

É essa, também, a nossa proposta, procurar “fazer aparecer o que não está ainda significado.” Os autores que escolhemos para com eles refletirmos situam-se, do nosso ponto de vista, nessa perspectiva: reflexiva, crítica, problematizante, dialética e desafiante. Seguimos, também, uma linha pós-colonial, aquela que se ajusta ao nosso modo de pensar as realidades educacionais brasileiras e, sobretudo, a educação superior numa perspectiva decolonial e contra-hegemônica. Discutimos, em primeiro lugar, o conceito de identidade em múltiplas perspectivas, mas tomando Claude Dubar como a referência fundamental para a compreensão do conceito; esclarecemos, sobretudo, na perspectiva da Sociologia da Educação de Stephen

Ball, o conceito de performatividade e as suas implicações na construção/reconstrução das identidades por ser, afinal, o objeto da nossa pesquisa. Dado que a formação continuada constitui também uma das categorias que elegemos *a priori*, debruçamo-nos sobre esse modelo de formação de professores na perspectiva dos autores de referência, como Antônio Nóvoa, Luiza Cortesão, Selma Pimenta e outros. A categoria identidade é central no nosso trabalho. Discuti-la-emos, em seguida, a partir dos campos teóricos e de seus autores, anteriormente enunciados.

1.3.2 O conceito de identidade e suas múltiplas facetas

Um dos autores fundamentais para o estudo das identidades, do ponto de vista sociológico, é Claude Dubar. Trabalharemos o conceito, em primeiro lugar, a partir dos seus trabalhos, ampliando para outros teóricos, para entendermos, posteriormente, como as questões sociais e os contextos em que o indivíduo se move contribuem para a construção, crise e reconstrução dos percursos identitários.

Num mundo em constantes transmutações e com parcas perspectivas de um futuro de qualidade para toda a humanidade, revela-se pertinente a procura de uma linha de ação, de um fio condutor, de uma coordenação e algum discernimento que viabilize a procura de paz por entre os destroços de guerras que alguém começou e na qual quase todos participam, seja ativamente, ou seja, apenas, como meros figurantes. No centro dessas turbulências, de guerra e de paz, de ódios disseminados que dividem as sociedades, para além de problemas políticos e econômicos, está a questão da identidade. Identidade cultural, é verdade, mas que interfere, pensamos, nas identidades pessoais e profissionais.

Em consonância com o que acabamos de referir, e uma vez que a nossa questão de pesquisa se prende ao conceito de identidade, é de toda a relevância que, em primeiro lugar, se procure perscrutar, segundo várias tendências teóricas, o que significa esse conceito.

Entendemos por identidade algo que faz com que uma coisa tenha fielmente uma natureza específica diferente de outra, ou como o conjunto de caracteres próprios e únicos de alguém ou de algum grupo, ou como uma circunstância que se revela de acordo com o princípio da não contradição, ou, ainda, no sentido de identidade social, como a tendência de um indivíduo para fazer parte de um grupo social, que ocupa um determinado espaço geográfico, partilha a mesma língua, as mesmas tradições, a mesma cultura e que assume certas atitudes e comportamentos específicos. A identidade, nesta perspectiva, é um sentimento de pertença a um grupo, a uma comunidade, a uma nação. Embora, com os processos de globalização, a

dissolução de fronteiras, os processos migratórios e os meios de comunicação transnacionais esse conceito e esses traços identitários sejam cada vez mais complexos e fluidos. Segundo Dubar (2005, p. 136), a identidade é “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” Depende sempre da época considerada, do ponto de vista adotado. Dubar (2006 p. 8-9) refere:

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente «idêntico», mas o resultado duma «identificação» contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira, visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda, é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro: identidade é pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da Identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado [...].

Não fazendo parte do nosso percurso teórico uma reflexão sobre as identidades culturais, convém assinalar que estas interferem na construção da identidade profissional, pelo fato de as profissões, as instituições onde elas se exercem não poderem estar à margem dos contextos culturais, dos conflitos que se geram entre culturas, da identidade cultural e dos discursos que os estruturam. Hall (2007, p. 109) refere:

[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, sendo necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Nesta linha de raciocínio, serão as identidades pessoais inatas ou serão fruto de construções que acompanham a evolução dos indivíduos? Um sujeito nasce estigmatizado e prisioneiro de uma determinada identidade, ou ela alterar-se-á consoante a sua história de vida? Neste caso, parece-nos que a identidade é construída no tempo e com o tempo, adquirindo, por isso, um carácter dinâmico, diacrônico e polimórfico.

Segundo Dubar (1997, p. 13), “a identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte”, revelando-se, não como algo que nasceu com a pessoa, mas como consequência de uma construção social que se inicia na infância e é reconstruída ao longo da vida. Esse processo de reedificação, não sendo solitário, mostra-se resultado de apreciações alheias a nós e das nossas próprias direções e autodeterminações. Assim, como refere Dubar (Idem), “a identidade é um produto de sucessivas socializações”: a primária, que se constrói na infância, sobretudo por influência familiar; a secundária, que acontece com a entrada da criança na escola e nos diversos grupos sociais, a influência dos meios de comunicação, da religião que professa e,

atualmente, do virtual. Todavia, como referimos, os fenômenos da globalização e da transnacionalização das culturas e saberes possibilitam outras formas de contato que não existiam no passado, permitindo aculturações dinâmicas que tornam híbrida a cultura originária. O nosso tempo é tempo de afirmação das culturas que, historicamente, outrora dominantes, hoje são dominadas. As guerras que assolam diversas partes do mundo, não são apenas por razões econômicas, mas também pela hegemonia de uma cultura dominante, eurocêntrica, que se afirmou historicamente como hegemônica, os conhecimentos que produziu, os valores que foram impostos, o modelo de racionalidade que configurou conhecimentos, valores morais, estéticos e religiosos tomou a sua produção como verdade universal e absoluta. Essa cultura continua, no nosso tempo, a impor-se a todos os povos por intermédio da colonialidade global. (QUIJANO, 2005)

Na perspectiva de Ferreira (2002), a construção de identidades profissionais resulta de uma dinâmica permanente de construção e reconstrução, alicerçada historicamente, constituindo-se como uma totalidade, síntese de múltiplas determinações políticas, sociais, econômicas e culturais. Essa construção implica o envolvimento dos atores sociais, numa busca permanente de sentido, a partir de um conjunto cultural de atributos que adquire prioridade sobre todas as outras identidades que o indivíduo possa ter.

O conceito de identidade profissional, objeto desta pesquisa, embora resultante de múltiplas dimensões (culturais, sociais, pessoais) é um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. Tal processo, é marcado pela contingência que lhe é imprimida pela abertura às transformações que vão ocorrendo. Na perspectiva de Galindo (2004, p. 15), “a dinâmica desse processo [...] explicita a concepção [...] de que a identidade se inscreve no jogo do reconhecimento.” Este reconhecimento implica, naturalmente, a presença do outro, ele emana das relações sociais e das relações profissionais. Considerar a identidade profissional no jogo do reconhecimento significa, ainda segundo Galindo (2004), que se parte de uma concepção de sujeito capaz de simbolizar, representar, compartilhar significados em relação ao mundo e à existência.

Apesar de a identidade pessoal ter o início da sua construção na infância (socialização primária), ela interfere na construção da identidade profissional, considerada um tipo de identidade social. A identidade profissional não pode, por isso, ser desligada do que é o sujeito para si mesmo (identidade pessoal) e do que é o sujeito para o outro, enquanto profissional (identidade social). Nesse sentido, podemos afirmar que por identidade profissional docente se entende o conjunto de posições assumidas pelo sujeito, posições muitas delas atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas

funções em contextos laborais concretos. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Identidade profissional decorre, ainda, dos modelos de interação existentes entre os professores, no que diz respeito ao cumprimento dos deveres profissionais, de ensino, de pesquisa e extensão; das relações dos sujeitos com a própria instituição e do modo como cada sujeito organiza o espaço e o tempo no desenvolvimento das tarefas pedagógicas e científicas.

Como afirma Manuel Castells (1999), um indivíduo ou um ator coletivo podem ter várias identidades, o que pode engendrar tensões e contradições, tanto da imagem que ele tem de si, quanto da sua ação na sociedade. A identidade é diferente da noção de papel social. Os papéis articulam-se com as normas determinadas pelas instituições ou organizações sociais, enquanto as identidades são fontes de sentido para os sujeitos enquanto atores sociais, quer para a sua subjetividade, o seu *Self*, quer para os outros, sentido ou sentidos que se traduzem em elementos simbólicos, um dos quais é, por certo, o conhecimento produzido.

Sendo, portanto, uma construção, a identidade vai sendo redefinida, desconstruída e reconstruída em função de determinações sociais, políticas e econômicas e em função, como acontece atualmente, de prescrições internacionais das agências multilaterais de regulação. As identidades formam-se em contextos espaço-temporais em que atuam as relações de força em cada momento histórico. A temporalidade é, assim, uma variável que “contamina” as identidades e as torna cada vez mais fluidas.

A identidade individual é o resultado de uma construção que tem por fundamento, de acordo com Dubar (1997), os contextos sociais e os processos de socialização. A identidade individual possui uma ordem de grandeza: a sua subjetividade, o seu caráter e, genericamente, a personalidade; a dimensão profissional que possui singular interesse, uma vez que a profissão e o próprio local de trabalho são elementos reguladores da estruturação da identidade subjetiva e social. A formação, sobretudo a formação continuada, ou, ainda, a formação ao longo da vida, ocorre como parte integrante das diligências identitárias. Ao refletirmos sobre a identificação de qualquer sujeito com um determinado grupo profissional, temos forçosamente que fazer incidir o nosso pensamento na trajetória que esse sujeito percorreu desde a infância, ou seja, na base da construção da identidade profissional há um conjunto de normas e valores que foram adquiridos na infância e em torno dos quais se estrutura a identidade. A identidade profissional é construída em função da interferência de uma multiplicidade de fatores, um dos quais, indubitavelmente, é a identidade institucional.

Na óptica de Dubar, as “identidades para si” são construídas e assumidas, assinaladas por um indecomponível intervalo de tempo, enquanto as “identidades para os outros” são atribuídas pelos outros no seio de um campo social e num determinado âmbito histórico. As

identidades construídas são biográficas, uma vez que se apresentam como fabricadas pelos percursos dos indivíduos, assim como pelas práticas de vida que lhe estão relacionadas. Dubar (2009, p. 14) estabelece a diferença entre identidade para outrem e identidade para si, ou identidade atribuída e identidade construída:

O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto. Essas maneiras de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo *identidade para outrem*) e as identificações reivindicadas por si mesmo (*identidades para si*). Pode-se sempre, com efeito, aceitar ou recusar as identidades que lhe são atribuídas. Pode identificar-se de modo diferente daquele que é praticado pelos outros. É a relação entre esses dois processos de identificação que está no fundamento da noção de formas identitárias.

Um dos acontecimentos mais importantes da construção de identidade é a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho. (DUBAR, 2005) Segundo esse autor, é dessa primeira confrontação que depende a construção de uma identidade profissional, que não é, apenas, uma identificação com o trabalho, mas uma projeção de si, a antecipação de uma trajetória de emprego, de um projeto de vida profissional e de uma lógica de formação. É na formação universitária que se dá a construção identitária. A internalização dos aspectos fundamentais da profissão docente verifica-se, em primeiro lugar, na formação inicial. Essa construção também é influenciada pelos sonhos, pelos projetos de vida, pela família, pelos professores e pelos amigos.

Segundo Silva e Morigi (2008), a construção da identidade começa a se fortalecer no momento do ingresso na universidade. Pensar em identidade profissional significa analisar as exigências da qualificação, as tecnologias, as mudanças no mundo do trabalho, as práticas e as competências profissionais, bem como a conjuntura social e política em que o profissional está inserido e os fatores que influenciam tal contexto. Conflitualidades surgem com frequência, algumas delas decorrentes da contradição existente entre a idealização da profissão docente e a realidade. O real, habitualmente, não coincide com o ideal e, por essa razão, essa contradição gera conflitos no próprio sujeito entre o que queria ser profissionalmente e as exigências da realidade. A uma identidade idealizada se contrapõe uma identidade construída e reconstruída, impregnada de crises provocadas por contextos sociais e políticos específicos, por exigências internacionais relativas à profissão docente, ou até por fatores de ordem emocional que se relacionam com um “mal-estar” na profissão. Os processos de socialização são condições incontornáveis para a escolha da profissão e para a definição das identidades, seja a individual, a coletiva ou a profissional.

1.3.2.1 Socialização e Identidade

Sendo a identidade o resultado de uma série sequencial de socializações, no decurso das quais se constroem as identidades para outrem e para si, entendemos dever ser a pesquisa do conteúdo subjacente ao conceito de socialização concomitante à do próprio conceito de identidade. Entende-se por socialização, do ponto de vista da Sociologia e da Psicologia Social, o aperfeiçoamento da percepção social, do espírito de cooperação e ajuda entre os sujeitos de uma comunidade, mercê de um procedimento de aprendizagem e instrução dentro das conexões de interação e de grupo (família, classes, ...), que transformam o homem num ser social. Esse procedimento vai assistido de uma sincrônica disposição dos indivíduos nas diferentes categorias dessa sociedade.

Para um indivíduo, o processo de socialização, que é coincidente com o seu futuro e amadurecimento, presume a estruturação da sua individualidade sociocultural. Em cada uma das fases desse processo sobrevêm fenômenos de integração às novas estruturas e funções com as quais se enfrenta o indivíduo. Contudo, socialização, na perspectiva da psicologia, pressupõe uma adaptação do indivíduo à vida em grupo, seja na família, seja na escola, ou em qualquer outra instituição; o indivíduo vai interiorizando o ambiente do meio cultural em que interage e, apreendendo um conjunto de normas, valores e códigos simbólicos, vai assimilando e se integrando na vida social. Parece, então, existir na configuração pessoal do indivíduo, uma simbiose entre o processo de socialização e a construção de uma identidade. Voltamos, assim, à afirmação de Claude Dubar, (2009, p. 13), já referida anteriormente: “a identidade é um produto de sucessivas socializações.”

Adequando à criança o termo ‘socialização’, na ótica de Piaget, uma vez que aborda diretamente a “problemática das relações entre a explicação sociológica e as explicações psicológicas e biológicas” (DUBAR, 2009, p.17), argumenta, no respeitante aos fenômenos da socialização, contra a perspectiva psicogenética que construiu e aperfeiçoou no decorrer da sua vida e obra. Apresenta, então, um panorama diferente da socialização e tenta “superar as oposições entre os pontos de vista psicológico e sociológico – oposições fundadoras da sociologia, segundo Durkheim” (*idem, ibidem*) - procedendo a uma tentativa de explicar uma aproximação sociológica da socialização que, não sendo contrária aos horizontes psicogenéticos conhecidos, os completem.

Transpondo da criança específica ao indivíduo genérico, a aproximação sociológica da socialização, ou “abordagem piagetiana da socialização” (DUBAR, 2009, p.18), pode apresentar-se concatenando sucessivas etapas, nas quais estão em processo dinâmico

organizações mutáveis que se definem como “formas de organização da atividade mental” (DUBAR, 2009, p. 18), atividade esta que se apresenta, conjuntamente, no campo do intelecto e no dos afetos, e nas quais aparece também uma atividade imutável que induz à transição de uma configuração a uma outra, por meio de uma deslocação da instabilidade, seguida de uma recuperação da estabilidade e a transição a uma nova configuração. Esse progresso intelectual, possuindo sempre uma repetida grandeza pessoal e social, apresenta, assim, conjuntamente, “estruturas «cognitivas» (internas ao organismo) e «afetivas», quer dizer, relacionais (orientadas para o exterior).” (DUBAR, 2009, p. 18) Não é de menosprezar, portanto, a importância quer da socialização primária, quer da secundária como uma espécie de “infraestrutura” dos processos de construção identitária.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. Por ser um instrumento conceitual que permite pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais e a construção da subjetividade dos sujeitos, consideramos ser também um conceito importante que permite entender a construção das identidades. Faremos, em seguida, uma reflexão sobre esse conceito em diversas perspectivas, incidindo, sobretudo, na posição de Bourdieu.

1.3.2.2 A socialização como incorporação dos *habitus*

Habitus é um termo latino utilizado pela tradição escolástica e traduz a noção grega *hexis*, já utilizada por Aristóteles, para designar características do corpo e da alma adquiridas por meio de um processo de aprendizagem. (SETTON, 2002)

Trataremos de duas designações do conceito de *habitus*; uma, mais idealista, manifestada por Durkheim, e outra, de cariz mais existencialista, divulgada por Bourdieu. Relativamente à primeira, afirma o seu autor que “há em cada um de nós um estado profundo de onde os outros derivam e encontram a sua unidade: é sobre ele que o educador deve exercer uma ação durável... é uma disposição geral do espírito e da vontade que possibilita uma visão das coisas numa determinada perspectiva... no cristianismo corresponde a uma certa atitude da alma, a um certo *habitus* do nosso ser moral.” (DURKHEIM, 1968, p. 37) Assim, o autor perspectiva a educação como “a constituição de um estado interior e profundo que orienta o indivíduo num sentido definido para a vida inteira.” (*op. cit.*, p. 38)

A segunda designação, declarada por Bourdieu, revela-nos que o *habitus*, também definido como capital cultural incorporado, se pode definir como “sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas

estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.” (BOURDIEU, 1980, p. 88) O *habitus* surge, na teoria epistemológica e sociológica de Bourdieu, como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais. É concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído, de disposições estruturadas no social e estruturantes (nas mentes/cognição) adquirido nas e pelas experiências práticas, em condições específicas de existência e constantemente orientado para a realização de ações no cotidiano individual e coletivo. “Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados.” (SETTON, 2002, p. 63) Parece-nos claro que a noção de *habitus*, utilizada na perspectiva de Bourdieu, é uma espécie de superestrutura simbólica da construção das identidades.

1.3.2.3 Do *habitus* à identidade: da dupla redução à dupla articulação

Na óptica de Bourdieu, a utilidade do *habitus* advém da circunstância de se poder investigar e estudar um misto coeso de posições subjetivas, aptas tanto para organizar representações, quanto para, ao mesmo tempo, produzir práticas, como o resultado de uma sucessão impreterivelmente díspar de conjunturas objetivas. Essa sucessão “define a trajetória dos indivíduos como movimento único através de campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional.” (BOURDIEU, 1980, p.74)

No sentido de constituir essa consonância entre conjunturas objetivas e posições subjetivas, Bourdieu (*id.ib.*) efetua uma “dupla redução que lhe permite especificar, simultaneamente, o mecanismo de interiorização das condições objetivas e o mecanismo de exteriorização das disposições subjetivas.” Assim, o *habitus* é determinado, conjuntamente, como o resultado de circunstâncias “«objetivas» interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem)” (*id*) e como criador de costumes que levando a “efeitos «objetivos» (a posição do grupo de pertença)” (*id*), que retratam a organização social, atestam, por esse meio, o seguimento do *habitus* individual. Bourdieu define o *habitus* como tendo sido gerado por meio de uma perspectiva exclusiva e coesa que sintetiza, simultaneamente, o posicionamento de um trajeto de classe social no conjunto das posições possíveis – alta, média, baixa – e o posicionamento do indivíduo em um qualquer espaço social – alto, médio, baixo. “A partir do momento em que esta homologia de posições está assegurada, o *habitus* pode ser pensado como incorporação e interiorização desta posição única.” (BOURDIEU, 1980, p. 75).

Essa definição apresentada constitui uma das duas reduções entendidas pelo autor como ferramenta para construção de consonância entre conjunturas objetivas e posições subjetivas. A outra redução baseia-se em juntar, obrigatoriamente, “a percepção ou a visão do campo social operada pelo *habitus* – e, em particular, a classificação que este produz no interior do espaço social (alto/baixo) – à orientação e à previsão necessárias para gerar práticas, em particular o que Bourdieu designa por «a *assunção de posição prática* sobre este espaço» («estou em cima ou em baixo e tenho que me manter nessa posição»)” (ibid.). Designada por *conatus* ou «tendência para se perpetuar de acordo com a sua determinação interna», esta correspondência fundamental entre “posição/disposição, visão/previsão, percepção/orientação” (ibid.), permite que o indivíduo vá reconfigurando o seu *habitus* consoante o meio em que se move, o lugar onde está inserido, ou as pessoas com quem se vai cruzando ao longo da vida. Dessa maneira, é esta tendência que possibilita que cada sujeito possa «perpetuar uma identidade que é diferente», ou seja, eternizar uma orientação casual inalterável no seio do campo social encarado como «sistema das diferenças constitutivas da ordem social»; cada indivíduo vai, assim, conservando os legados identitários herdados dos seus antepassados, usando-os, todavia, à luz dos seus próprios olhos, da sua própria visão «modernizada».

Conclui-se, então, que essa dupla redução possibilita certificar a inalterabilidade das identidades individuais e a proliferação das estruturas sociais, não modificando, também, os “espaços estruturados nas mesmas «posições» (alto/baixo) e como relações de dominação (dominante/dominados) entre «posições» constantemente reproduzidas – por meio de todas as formas de mudança, que não são mais do que reconversões de estratégias objetivas que não modificam a estruturação do espaço social. No âmbito da Sociologia, são bem conhecidas as posições objetivistas/positivistas, defendidas por Comte e Durkheim, e as posições da Sociologia compreensiva, de que Weber é um dos principais teóricos. Num trabalho de natureza essencialmente qualitativa, faz mais sentido apresentar uma perspectiva compreensiva do processo de socialização.

1.3.2.4 Uma perspectiva “compreensiva” da socialização

Segundo Dubar (1997, p. 100),

é por meio da análise dos «mundos» construídos mentalmente pelos indivíduos a partir da sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as *identidades típicas pertinentes num campo social específico*. Estas «representações ativas» estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais «especializadas» graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das «receitas», à incorporação de um «programa».”

Em suma, o fenômeno identitário é aceite como fruto da socialização, fundamentalmente por ser devido à obtenção de um saber legítimo que admite, simultaneamente, “a elaboração de «estratégias práticas» e a afirmação de uma «identidade reconhecida.»” (*ibid.*)

Dubar (1997, pp. 100-101) apresenta três grandezas como sendo as mais significantes dessas representações ativas:

[...] a relação com os sistemas, com as instituições e com os detentores dos **poderes** diretamente implicados na vida quotidiana envolve a implicação e o reconhecimento do indivíduo, o «envolvimento» e o «desinteresse», a participação ou a contestação, a identidade virtual reivindicada e a identidade realmente reconhecida;
 - a relação com o futuro do sistema e com o seu próprio futuro envolve as **orientações estratégicas** que resultam da apreciação das capacidades e das oportunidades, da interiorização da trajetória e da história do sistema;
 - a relação com a linguagem, isto é, com as categorias utilizadas para descrever uma **situação vivida**, ou seja, o modo de articulação dos constrangimentos externos e dos desejos internos, das obrigações exteriores e dos projetos pessoais, das solicitações do outro e das iniciativas do eu”

Então, a base da configuração operativa das identidades, consiste na “compreensão interna das representações cognitivas e afetivas, perceptíveis e operacionais, estratégicas e identitárias.” (*ibid.*, p. 101). Uma vez que esta estruturação só pode ser efetuada tendo como suporte as “representações individuais e subjetivas dos próprios atores” (*id*), envolvendo a autenticação (ou a não-autenticação) de outras pessoas, entende-se como sendo uma “*construção conjunta*” (*id*). “Efetivamente, a representação como dimensão da identidade não preexiste totalmente ao discurso que a exprime.” (*id*) Segundo Paul Ricoeur (1985, p. 101), a representação entendida como uma grandeza da identidade, institui “uma atividade mimética na medida em que produz qualquer coisa, a saber, justamente a recomposição dos factos através da intriga.”

Apresentando a noção de identidade, nas palavras de Erikson, como “uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço” (1972, p. 5), Dubar entende ser o seu estudo, a sua investigação, uma tarefa arriscada, uma vez que algumas formulações não distinguem a identidade pessoal da identidade grupal e compreendem a identidade societária como sendo uma conexão entre dois acordos, um «interno» ao sujeito e um «externo», estabelecido entre o sujeito e as entidades com as quais se relaciona.

Na ótica de Laing (1961, p. 103), a configuração fundamental de exteriorização da identidade é a *divisão do Eu*. Contudo, enquanto na perspectiva de Freud, “o Eu é atravessado por conflitos permanentes entre o Id, que comporta todos os desejos recalcados, e o Superego, sede das normas e das interdições sociais” (*ibid.*, p. 104), Erikson (1972, p. 20), entende a

conformidade do Eu como “sentimento subjetivo e tônico de uma unidade pessoal (*sameness*, traduzida normalmente por similitude) e de uma continuidade temporal que constitui o princípio mais profundo de qualquer determinação à ação e para o pensamento que eu possuo.” Porém, esses dois posicionamentos não são contrários, uma vez que Erikson (*id.*) assenta a sua ideia na circunstância de a “identidade nunca estar instalada, nunca estar acabada já que aquilo que envolve o Eu é instável” e que cada sujeito percorre, forçosamente, crises de identidade aliadas a “fissuras internas do Eu.” (*ibid.*, 1972, p. 87)

Para Dubar, a fragmentação inerente à determinação da identidade deve, acima de tudo, ser documentada com base na duplicidade da sua mesma definição. Nos termos de Laing (1961, p. 29),

Identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemáticas porque «a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribuiu... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios.

Este autor refere que “*Eu* nunca posso ter a certeza de que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro” e ainda que “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a sua (re)construção [acontece] numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.” (Apud LAING, 1961, p. 104)

Falando, de novo, de identidade, do ponto de vista sociológico, Dubar afirma que esta é o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (Apud LAING, 1961, p. 105) Essa interpretação de identidade, tentando inserir a grandeza ilusória, experimentada, na essência da investigação sociológica, inclui uma suposição contraditória que altera as orientações habituais da psicanálise, as quais confrontam “o Eu e o seu sistema «interior» (Id, Superego, Ego), considerado essencial ao ambiente e à sua organização «externa» que é, muitas vezes, considerada não essencial.” (Apud LAING, 1961, p. 105) Nas palavras de Laing, (1961, p. 42) “a ironia da situação é que aquilo que eu considero a mais pública realidade, é considerada pelos outros como o meu fantasma mais pessoal e que aquilo que eu suponho ser o meu mundo ‘interior’ mais íntimo revela-se como o que possuo de mais em comum com os outros.” (1961, p. 105).

Diz-nos Dubar que essa alteração que “faz «do mais íntimo» aquilo que também é «o mais social», não elimina a divisão do Eu como realidade originária da identidade: ela instala-

o no próprio social” (DUBAR, 2006, p. 105) uma vez que o aborda transversalmente por meio da manifestação própria dos “mundos subjetivos” que se apresentam como sendo, ao mesmo tempo, “mundos vividos” e “mundos expressos”, ou seja, mundos passíveis de serem compreendidos de forma empírica. Então, esta alteração apoia-se num esforço envidado no sentido de entender as identidades e as suas rupturas possíveis como resultados de uma pressão ou de uma incoerência interior ao mundo social, “entre o agir instrumental e o comunicacional, o societário e o comunitário, o econômico e o cultural etc.” (DUBAR, 2006, p.105) e jamais em lugar cimeiro como consequência da atividade psíquica e dos seus “recalcamentos biográficos.” (*ibid.*).

Na perspectiva do mesmo autor, a fragmentação do Eu como representação aparente da duplicidade do social ocorre por meio de uma mecânica de reconhecimento. Assim, um indivíduo, ao ser reconhecido por outro, pode não aceitar esse reconhecimento e definir-se de outra maneira, fornecer uma identificação diferente a si próprio e de si próprio. Desta maneira, entendendo que a identificação se serve de categorias sociais, tais como “nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais... até diferentes idiossincrasias” (DUBAR, 2006, p. 106), vai chamar “atos de atribuição,” àqueles que revelam a identidade que cada sujeito fornece a outro (“que tipo de homem (ou de mulher) você é”) e “atos de pertença” aos que exprimem a identidade que cada sujeito quer para si (“que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser”), não havendo consonância entre “a identidade predicativa de si”, que expressa a identidade particular de um determinado sujeito, com a sua história de vida, e as identidades “atribuídas por outro”. O autor volta a usar o termo atribuição referindo-se “à atribuição de identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo” (DUBAR, 2006, p. 107) e entende que esta não deve investigar-se além dos sistemas de ação em que a pessoa está envolvida e é consequência de “relações de força” de todos os atores implicados e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas.” (*id*) Menciona ainda um outro conceito, o de “incorporação da identidade”, que diz respeito à interiorização efetiva nas estruturas sistêmicas do *habitus* do que é inerente ao sujeito.

Referindo-se a dois processos que convergem na criação das identidades, o autor indica o “processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (identidade para outro)” (2006, p. 110) como sendo dissemelhantes, mas servindo-se, todavia, de uma mecânica comum que, na óptica de Berger e Luckman (1976), recorre a “esquemas de tipificação” que envolvem a presença de padrões identitários, os quais, na perspectiva de Erickson (1972, p. 53), se reconhecem como “um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias.”

Surgem, assim, categorias específicas que permitem a cada sujeito “identificar os outros” e “identificar-se a si mesmo”, variando consoante os campos sociais onde se praticam os contatos e “as temporalidades biográficas e históricas” (ERICKSON, 1972, p. 110) em que se desdobram os percursos. Contudo, não se pode afirmar de imediato que as categorias que contribuem para uma identificação ao longo da vida são iguais ou comparáveis entre si. Essas categorias podem derivar bastante da época da vida e da existência de um determinado encerramento entre os espaços de identificação de uma mesma pessoa num instante ocasional, ou seja, “a teoria dos papéis é inteiramente compatível com esta hipótese de dispersão das identidades subjetivas (para si) de acordo com os cenários sociais onde sucessivamente se investe.” (ERICKSON, 1972, p. 111) Conclui-se, então, que não se pode inferir que se possa rejeitar a concepção de identidade social se a mesma for definida e problematizada.

Dubar (2006), prossegue, aprofundando e ampliando alguns dos seus pensamentos desenvolvidos na obra que temos referido *A crise das identidades*, no capítulo sobre socialização. Constatando que a modernidade, tanto em nível urbano quanto econômico e político, produz, para além de discordâncias organizativas e conflitos sociais, crises individuais e, por isso, o autor sugere um estudo das analogias entre a crise da modernidade e a crise das identidades. Na sua ótica, essa crise instaurada após os trinta anos que se seguiram ao termo da segunda guerra mundial não se apresenta como sendo somente econômica, mas também e, acima de tudo, antropológica. Com efeito, vai colocar em causa mitos criadores da primeira modernidade tais como o da ciência, do desenvolvimento e da democracia formal. Essa crise que abrange conjuntamente as identidades individuais mostra-se um efeito das intensas transformações geradas em três relevantes áreas da sociedade:

[...] mutação das relações de género e transformações profundas na instituição familiar, mutações tanto do trabalho e do emprego quanto do mundo da formação e da escolarização, mutação do Estado-Nação e das instituições, bem como da própria legitimidade da democracia representativa. (DUBAR, 2006, p. I)

Na atualidade, a identidade pessoal deixou de ser difundida pelas instituições e legada pelas contexturas comunitárias sociais, uma vez que é posta em causa a solidez dos mecanismos de inclusão social e, sobrevivendo essas mudanças, objetivamente, sobre as afinidades entre o sujeito e o social, recaem analogamente sobre a socialização que, desta maneira, se desequilibrou, desautenticou e desestruturou. Então, a identidade pessoal passou a ser fabricada pelos próprios sujeitos no decorrer das suas histórias de vida, ou seja, passou a ser essencialmente construída e não atribuída.

Dubar não recusa a utilidade das deliberações sociais, todavia, perante uma mudança de paradigmas e de padrões analíticos de uma sociologia tradicional, afirma que essas determinações sociais “já não são capazes de dar conta da diversidade dos indivíduos e das trajetórias concretas onde essas determinantes se atualizam e recontextualizam.” (*op. cit.*, p. II) Essa percepção impõe o escutar das palavras pronunciadas pelas pessoas, o observar das ações executados pelas mesmas e, principalmente, o assimilar e apreender das suas conjunturas de vida.

O autor defende a questão da presença de uma intensa crise das configurações de identidade engendradas numa disposição modernista e afirma que a noção de configuração identitária representa uma atribuição fundamental na investigação da controvérsia da identidade, inserida num âmbito de crise da modernidade. Nessa perspectiva, de fato, “as identidades pessoais tornam-se plurais” (*id*) e cada indivíduo pode ser reconhecido e “identificar-se de uma forma múltipla: a partir da sua aparência física, da sua linguagem, da sua maneira de vestir, das suas atividades, do seu nome.” (*id*)

Segundo este autor, tal como já enunciamos, muitas foram as mudanças ocorridas durante o período 1945-1975. Esta afirmação tem por base pertinentes averiguações sociológicas realizadas sobre “a família e as relações de gênero [...] o trabalho e as relações entre as classes sociais [...] a religião e a política, ou seja, a relação entre os indivíduos e as instituições.” (2006, p. III) Dubar esboça, em jeito de finalização, uma fenomenologia das crises existenciais, das crises de identidade pessoal, enfim, “uma fenomenologia de uma crise que envolve tanto a definição de si como o reconhecimento pelos outros” (*id*) e analisa a relevância sociológica da concepção de identidade narrativa. Esta forma identitária, que foi aprofundada por Paul Ricoeur, apresenta-se, na ótica de Dubar, como “a última forma identitária emergente na História da Humanidade.” (*id*) Esta configuração identitária, encontra-se subjacente a numerosos envolvimento da atualidade, tais como: “trabalho voluntário, ação social, pedagogia, sindicalismo etc.” (*id*), e envolve “uma relação ética, uma concepção de «vida boa» que não se reduz ao sucesso material egoísta; ela permite a cada um narrar-se dando sentido à sua narrativa biográfica, que pode assim ser compreendida e analisada.” (*id*) Conclui-se, então, a presença de uma analogia entre “o conceito de identidade narrativa, a sociologia compreensiva e interpretativa e a análise das biografias, baseada na semântica estrutural e desenvolvida pelo autor por referência às escolhas ou orientações éticas.” (*id*)

Na questão de pesquisa que enunciamos, o conceito de performatividade constitui uma categoria fundamental na possível relação com a construção das identidades. Já tivemos oportunidade de esclarecer o conceito utilizado por Ball e de herança da filosofia francesa pós-

moderna. Numa nova ordem educativa mundial, configurada pelas políticas neoliberais, pela governança externa e pelo fenômeno de *accountability*,²⁷ o fenômeno educativo e o trabalho docente são reduzidos a uma espécie de mercadoria. O que conta são os resultados e a sua medição de acordo com fatores de impacto, determinados pelas redes indexadoras de revistas científicas, por *rankings* classificatórios, por processos de avaliação. Interessa-nos, por isso, discutir o conceito de performatividade no âmbito da nova ordem mundial e educativa.

1.4 Performatividade, nova ordem educativa mundial e seus contrários

Novas coordenadas, talvez ainda não totalmente entendidas, estruturam o campo da educação. As grandes decisões sobre educação, muitas delas estruturais, são tomadas pelo poder financeiro internacional e os discursos projetivos sobre educação são feitos pelos economistas. Os educadores foram expulsos dos espaços públicos para darem lugar aos economistas e burocratas, muitos deles com formação acadêmica na Escola de Chicago, nos EUA. Assistimos, assim, a uma nova forma de governança, por uma espécie de controle remoto e à distância, em que os educadores perderam os seus espaços tradicionais como interventores na enunciação dos princípios fundamentais e das linhas estruturantes das políticas educacionais. As mudanças que se operaram nas funções do Estado, do capital, das instituições e, genericamente, do setor público, com a transferência de funções para o setor privado, conduziram ao que Cerny (1990) apelidou de arquitetura mutável das políticas. O Estado que, anteriormente (no pós-Segunda Guerra), era um Estado provedor, assumiu a função de Estado avaliador. Ao se referir à mudança do Estado-Providência para aquilo que chamou de “Estado de Competição”, Cerny (1990, p. 204) referiu que se tratava de

[...] uma mudança no ponto focal das políticas governamentais e de partidos que passava da maximização geral do bem-estar numa sociedade nacional (...) para a promoção de empresas, a inovação e a lucratividade tanto no setor privado quanto no público – uma mudança com significativas ramificações para a democracia liberal.

Na continuidade do raciocínio, o mesmo autor (*op. cit.*, p. 230) argumenta:

O que estamos vendo no mundo, hoje [...] é [...] a reemergência do Estado como agente “mercantilizador” [...] Um novo capitalismo de Estado vai se impor. A fronteira entre o público e o privado, nesse contexto, está sendo corroída, o que possibilita não apenas transformar o mercado mundial num palco do capital privado, como também, e mais importante, fazer surgir uma ordem mundial instável.

As mudanças que ocorrem nas funções do Estado, num período pós Estado-providência, geram a emergência de novas relações sociais de governança e de novas atribuições. Como

²⁷ Vide p. 51/52, tópico construção e problematização do objeto de pesquisa.

refere Ball (2004, p. 1109), “a mudança no papel dos Estados faz parte de uma transformação mais ampla na arquitetura política”, transferindo, inclusive, as suas responsabilidades sociais e de prestação de serviços para outras entidades, gerando, a esse nível, a concorrência entre setores. Veja-se, por exemplo, o que se passa também no Brasil, com a presença majoritária do setor privado com fins lucrativos na educação superior e com a constituição de verdadeiros monopólios que têm o lucro como única finalidade. Para as grandes empresas privadas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócio e, de preferência, que possam estar cotadas na bolsa de valores. Um dos efeitos colaterais destas mudanças é a alteração da ética profissional e da própria identidade dos profissionais da educação. (BALL, 2004)

Com o processo de globalização, ou, como refere Quijano (2005), com a colonialidade global e a desregulação completa, provida pelo neoliberalismo, sobretudo nos aspectos de caráter financeiro, os Estados nacionais perderam protagonismo e autonomia na definição das linhas estruturantes e nas orientações das suas políticas internas. Assim, no que diz respeito à educação, os modelos, orientações políticas e programas emanam das organizações internacionais e das suas agências de regulação e avaliação – as agências multilaterais. Somos testemunhas, como referem Laval e Weber (2002), e artífices de uma nova ordem educativa cujos atores e ações têm uma natureza transnacional e respondem a imperativos de caráter global. De acordo com Fátima Antunes (2007, p. 426),

[...] a ideia de que estamos perante a gestação de uma nova ordem educativa mundial, parecendo relativamente consensual, sê-lo-á menos quanto à análise e à apreciação que desse fenómeno possam ser oferecidas. [...] sublinharei quatro vertentes em que, penso, indubitavelmente assistimos a configurações inéditas das realidades em educação. São eles: a governação pluriescalar; a ação transnacional; o novo modelo educativo mundial e a agenda globalmente estruturada para a educação. Com estas diferentes aproximações sinalizamos: os novos arranjos através dos quais a educação é governada; a natureza supranacional de alguns dos principais atores e atuações no campo educativo; organizações internacionais, iniciativas cosmopolitas e/ou referenciáveis a uma sociedade civil global, empresas transnacionais; a ambição quase planetária de orientações e modelos que inspiram boa parte das perspectivas, propostas e medidas relativas à educação; as prioridades, problemas e soluções através dos quais a educação é reestruturada para responder a imperativos e constrangimentos.

A perspectiva de uma nova ordem educativa, no âmbito da nova ordem global de caráter ultraliberal, ganha cada vez mais consistência. Os objetivos, metas e mecanismos de controle dos sistemas educativos mundiais são definidos pelas agências multilaterais de regulação e cada país perdeu soberania nessas matérias. As metas a atingir, os padrões reguladores e os métodos e estratégias de monitorização e fabricação dos resultados passaram a ser da responsabilidade das entidades reguladoras transnacionais.

Susan Robertson e Roger Dale (2017) referem, a esse propósito, que com o avanço do neoliberalismo como projeto político global, por um lado, há um fortalecimento da atividade de elaboração de política global, enquanto, por outro, há uma transformação de espaços, políticas e desfechos educacionais nacionais e regionais que, por sua vez, estão alinhados com agendas globalmente orientadas, mais estreitamente vinculadas a, e produtoras de novas formas sociais e econômicas – competitividade econômica global, a criação de economias de serviços baseadas em conhecimento. Essa realidade gerou desafios para os pesquisadores pelo fato de as políticas educacionais terem deixado de ser nacionais para passarem a ser transnacionais. Segundo Roger Dale (2004), as agendas nacionais para a educação que, até recentemente, eram determinadas em nível nacional, paulatinamente, passam a ser elaboradas de acordo com as agendas definidas pela economia global. Ou seja,

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441)

Para demonstrar que a globalização afeta os sistemas educativos nacionais, o autor utiliza os argumentos de que ela “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista” e de que “a adesão aos seus princípios é veiculada por meio da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio.” (*op. cit.*, 436) Ele a concebe como um processo “complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, ‘Europa’, ‘América’ e ‘Ásia’” que “possuem diferentes níveis de interação e integração e podem, até certo ponto, ser vistas como competindo entre si [...] Contudo, os agrupamentos regionais partilham a preocupação com o controlo e concordam sobre certas regras do jogo [...]” (*op. cit.*, p. 136-137)

Nas reflexões de Robertson (2012; 2017) e Dale (2004, 2017) assume um papel importante o conceito de governança que, de acordo com alguns autores, tem implicações na atividade docente e na reconstrução das identidades. O conceito surge nos anos 90 e foi definido por Rosenau (2000) como “governança sem governo.” A governança, na atualidade, é constituída pelas “diversas formas com que os atores globais procuram administrar o trabalho dos professores; é uma espécie de controle global à distância sobre as políticas nacionais e o trabalho dos professores.” (ROBERTSON, 2012, p. 10) e,

Se governança é a soma das várias maneiras em que os indivíduos e as instituições,

públicas ou privadas, exercem os seus afazeres cotidianos, governança global refere-se a uma gama de agentes intergovernamentais e não-governamentais, movimentos de cidadania e corporações multinacionais, que exercem autoridade e se envolvem em ações políticas através das fronteiras dos Estados nacionais. (ROBERTSON, 2012, p. 11)

Nessa perspectiva, o conceito de governança põe em causa a autonomia e a soberania dos Estados na definição de suas políticas e na hierarquização de suas prioridades, submetendo-as a uma lógica mercadológica de caráter global. Significa que uma nova lógica gestonária foi implementada por intermédio de políticas internacionais globais. As políticas da educação, que foram postas em prática, estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, se submetessem às novas orientações segundo essa outra lógica.

A fabricação de novas identidades profissionais está dependente da alteração nas concepções educativas: a educação é um serviço e o conhecimento é visto como mercadoria. O trabalho do professor se vê constringido por ajustar-se a estas mudanças e ter uma nova lógica que perspectiva a educação, não como um direito imprescindível para o exercício da cidadania, mas como um serviço que é prestado ou pelo Estado ou pelo setor privado. Deste modo, os discursos sobre a ideia do que é ser bom professor, bem como as condições para a sua materialização, mudaram ao longo do tempo, resultantes de ideias diferentes sobre o que é importante saber ou ser, como se pode fazer uma avaliação das aprendizagens, quem e como avalia e quem regula os modos de avaliação. (ROBERTSON, 2012)

No seio da Organização Mundial do Comércio (OMC), de que fazem parte 150 países, vigora, desde 1994, o Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS) que inclui a educação como objeto passível de ser submetido às mesmas regras aplicáveis a qualquer outro serviço comercializável internacionalmente. A educação passou a ser também um serviço, não um direito, e o mérito constitui um critério de acesso a ela. Outras organizações internacionais como a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO e o Banco Mundial (BM) constituem os fóruns de discussão onde, de modos muito distintos, são forjados consensos e é desenvolvido um trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e coordenadas que orientam as formas de pensar e as formas de atuação política transnacional tendo em vista a reestruturação do ensino, da formação profissional e da definição dos parâmetros de avaliação, organização e funcionamento dos sistemas de ensino. (ANTUNES, 2007)

Os professores são, permanentemente, confrontados, na sua prática docente e de pesquisa, com as exigências destas grandes agências internacionais de regulação e avaliação

das universidades. Uma nova língua invadiu os espaços educativos e universitários: indicadores de produção, prestação de contas (*accountability*), sistemas de acreditação, critérios de aferição, performance, performatividade, *standards, rankings* etc., que afetam o que significa ser professor ou pesquisador. Por outro lado, os professores movem-se, permanentemente, no âmbito dos princípios da incerteza e da instabilidade, sem saberem, à partida, como e por quem vão ser avaliados, quais os instrumentos de aferição, o que gera insegurança e instabilidade ontológicas. A dúvida em relação ao que se faz, ao como se exerce a profissão, “se é certo ou errado”, gera sentimentos de culpa, de incerteza e de instabilidade que, por sua vez, contribui para a criação ou fabricação de novas subjetividades e de novas identidades. (BALL, 2010)

No âmbito da governança global, surge a categoria de Economia Política Cultural da Educação (CPE/E) que

Vê a educação como um terreno complexo e o resultado de lutas discursivas, materiais e institucionalizadas sobre a educação (conhecimento, aprendizagem, ensino, avaliação) no “contrato social” e as escalas em que ocorre a governança. CPE/E utiliza uma abordagem relacional e estratégica para compreender o papel estruturado e estruturante da educação em economias políticas, em geral, e a economia política global em particular. (ROBERTSON, 2012, p. 11-12)

Este projeto quer fragmentar formas herdadas de governança econômica nacional para tentar impor de modo mais severo a lei do valor tanto sobre os capitais individuais quanto sobre os trabalhadores. (ROBERTSON, 2012, p. 29)

Nestes contextos, os professores são agentes estratégicos cujas identidades e práticas são reguladas e moldadas pela governança global. Essas formas de poder são traduzidas em princípios de comunicação, integradas nos discursos dos professores e das instituições, nos currículos e nos discursos sobre educação; determinam o modo como os professores trabalham, os conhecimentos que transmitem e como desenvolvem as tarefas que lhes são atribuídas. Em suma, contribuem para redefinir as suas identidades. Recorrendo ao pensamento de Quijano (2005) e Mignolo (2003), assistimos a uma nova forma de colonização cujo objetivo é a perpetuação da colonização das mentes por intermédio de uma colonialidade global.

O conceito de performatividade a que nos referimos, definido por Ball (2001, 2002; 2004), por influência de J. Derrida e Lyotard²⁸, surge das reflexões do autor sobre as

²⁸ J. Derrida (1930-2004) foi um filósofo franco-magrebino profundamente crítico em relação à filosofia tradicional de caráter metafísico. É conhecido como um filósofo desconstrucionista e um pensador da diferença. Para Derrida (1988), tudo se move no âmbito da linguagem e a linguagem performativa tem uma força comunicacional que impele à ação. Não interessa nem se discute se os enunciados linguísticos tenham ou não valor de verdade. O que é importante é que eles, os “atos de fala”, produzam efeitos na ação, têm o valor da força. Os atos de fala operam não somente a produção reguladora e produtiva sobre aquilo que nomeiam, mas também constituem seus contextos possíveis – a sua historicidade condensada. Contrariamente às afirmações clássicas, o performativo não tem o seu referente fora de si mesmo, não descreve algo que exista fora da linguagem ou antes dela, o enunciado performativo produz e transforma as situações e os respectivos efeitos. A comunicação performativa torna-se, assim, uma comunicação intencional geradora da ação e dos seus efeitos. O conceito de

implicações do neoliberalismo nas reformas educacionais. Denuncia as potências econômicas globais que têm imposto um novo gerencialismo no cotidiano das instituições educativas, fabricando novas identidades institucionais. (BALL, 2010) A viabilização das políticas neoliberais definidas pelas agências internacionais de regulação e avaliação na educação sustentam ações competitivas e individualistas, transformando a cultura escolar numa cultura da performatividade. Ball (2002, p. 9) afirma que “no novo mundo das organizações performativas [...] as bases de dados, as reuniões de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro lugar.” Dessa forma, os valores gerenciais se impõem ao currículo de um modo sutil e sedutor, passando a conduzir e delimitar fronteiras, não apenas de caráter administrativo, mas, especificamente, pedagógico e, conseqüentemente, comportamental.

Nesse sentido, o conceito de performatividade que, de acordo com Ball (2002), configura a concepção e produção das políticas públicas na área da educação, cria uma cultura da performatividade,

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4)

A filosofia da performatividade contradiz os grandes princípios da democracia e justiça curriculares e das relações interpessoais, instituindo a cultura do individualismo e da competitividade patológica. Novos papéis são criados em função de novas identidades docentes reconstruídas: os professores passam a ser produtores de bens e serviços (o conhecimento como uma mercadoria e a educação como um serviço); empreendedores educacionais e gestores são sujeitos a avaliações regulares de desempenho; novas formas de disciplina emergem da competitividade, eficiência e produtividade. (BALL, 2002) A clareza das afirmações de Ball transmite-nos um conjunto de marcadores importantes das identidades reconstruídas ou

intencionalidade significa que o enunciado performativo, o “ato de fala” tem o mesmo significado e produz os mesmos efeitos, independentemente dos contextos. A performatividade gera uma cultura que identifica riqueza, eficiência e verdade, criando uma estrutura de vigilância que se caracteriza pela incerteza e instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências. F. Lyotard (1924-1998), um dos mais importantes filósofos franceses da segunda metade do Século XX, e um dos mais importantes na discussão sobre pós-modernidade, considera que o pós-moderno é uma condição existencial que só faz sentido nos próprios contextos em que emerge. Essencialmente, a pós-modernidade é uma crítica às metanarrativas da modernidade e uma crítica aos modelos de racionalidade por ela adotados. A pós-modernidade é, na sua perspectiva, sobretudo uma perda. Perda das grandes referências, perda das certezas em relação à verdade e perda da crença humana em relação a visões totalizantes (hegelianas) da história.

fabricadas, em função do conceito de performatividade: novos papéis dos professores como produtores de serviços e empreendedores educacionais, com destaque à eficiência e produtividade etc. A performatividade, afirma-se, assim, como uma forma de regulação.

Vale a pena determo-nos um pouco, na continuidade das reflexões sobre o conceito de performatividade e suas implicações nas políticas públicas, na ação dos professores, na sua prática pedagógica, nas avaliações, na redefinição das identidades, na mudança de sentidos e de finalidades da educação e das práticas educacionais:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. “Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade.” (BOYLES, 2000, p. 120)

As novas linguagens não são inocentes: elas têm o objetivo de transformar as instituições de educação superior num mercado produtor de bens simbólicos – o conhecimento – tendo em vista sua venda e consumo. A educação transforma-se, num produto de consumo que deverá ser rentável. O neoliberalismo invadiu, não só os campos educativo, político e econômico, mas todas as dimensões da ação, com influências na própria subjetividade e, conseqüentemente, nas múltiplas relações sociais e profissionais. O neoliberalismo, com a sua filosofia patologicamente individualista e a sua retórica alienante, aprofundou a colonialidade do poder e das mentes contribuindo para a manutenção de um pensamento único de caráter colonial, remotamente controlado. Neoliberalismo não significa, por isso, uma corrente econômica que se aplica ao mercado, que regula a oferta e a procura, o consumo, o emprego e desemprego. Neoliberalismo é um paradigma de sociedade, uma forma de pensamento com reflexos em todas as dimensões da vida.

Na perspectiva de Ball (2010, p. 38), performatividade é

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de

produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.

Em outro momento, seguindo Lyotard, Ball (2010) considera ser crucial a questão de quem controla o campo de julgamento. Como dizíamos anteriormente, uma nova linguagem invadiu o campo da educação – uma linguagem performativa. A prestação de contas e a competição são a língua franca deste novo “discurso de poder”, um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação. Esses novos discursos criam outros modos de ser e estar, pela abertura a novas possibilidades de ação social e profissional. Criam, afinal, novas identidades, novas subjetividades profissionais, resultantes da promoção de formas diferentes de exercício profissional, baseadas na competitividade, produtivismo e na visibilidade individual, egocêntrica e narcísica.

As políticas performativas que têm sido postas em prática, para além de serem formas explícitas de regulação e governança, são, também, subliminarmente, formas de vigilância, de docilização e disciplinamento das instituições e dos seus funcionários. (FOUCAULT, 2001) O mesmo Foucault, na mesma obra, afirma que “o corpo só se torna força útil, se for, ao mesmo tempo, produtivo e submisso.” (p. 29). O produtivismo de que falávamos, como uma das dimensões da performatividade, supõe, *grosso modo*, alguma forma de submissão e de pactuação/legitimação com e da ordem estabelecida. A prestação de contas, de que a produtividade faz parte, é, de acordo com Ball (2010), uma das dimensões do novo discurso do poder.

Formas diversas de resistência à performatividade, às suas finalidades intencionais e ao seu discurso, surgem no âmbito das teorias e práticas pedagógicas. Em oposição a essas novas linguagens surgem novos conceitos que exigem do professor compromissos políticos e educativos que se situam na contramão das exigências neoliberais: o professor multicultural, em oposição ao monocultural; a reflexividade, crítica e problematização, em oposição ao determinismo educativo; a atividade colaborativa e de partilha, em oposição ao individualismo acadêmico; a promoção da Interculturalidade, em oposição ao monoculturalismo e etnocentrismo acadêmicos; o investimento na pesquisa e na criatividade como núcleo central da atividade docente e da prática pedagógica, em oposição à “educação bancária”; a inclusão da diversidade cultural e epistemológica, em oposição a uma visão colonial do conhecimento; a educação como promoção de valores de respeito, solidariedade, democracia, liberdade, contra todas as formas de exclusão, racismo, discriminação e elitismos.

Face à diversidade de públicos que frequentam as instituições de educação, às diferenças culturais e à progressiva “democratização” em termos de acesso, questionamos se ainda faz sentido a existência do professor monocultural, tradutor e reproduzidor de uma cultura e do conhecimento científico dominantes, e se as novas identidades se ajustam a esse tipo de modelo. Em síntese, é o que pode ser intitulado de reprodução do saber no desempenho profissional dos professores. Aos olhos de L. Cortesão (2011, p. 16-17),

Toda uma galeria de personagens e de papéis possíveis (eventualmente) de assumir (desempenhar) pelos professores: aqueles que se confinam a ministrar uma ‘educação bancária (Paulo Freire), e que, assim sendo, (...) representam somente, de forma mais ou menos consciente, um instrumento de reprodução sociocultural; os professores que no seu trabalho são ‘tradutores’ do saber científico produzido por outrem (...); os que ensinam um ‘ofício de investigador’ de acordo com uma atuação semelhante à de um ‘treinador de um atleta de alta competição’ (...) e ainda os que admitem que ele pode ter o papel que se aproxima do de um investigador-ator crítico.

É importante contemplar que a diversidade cultural e as relações interculturais fazem hoje parte e integrarão, cada vez mais, todos os contextos sociais do país, com reflexos no setor educacional. Ainda assim, é frequente nas instituições de ensino não se diferenciar o professor monocultural do professor intercultural, que atuam desde a educação básica até à educação superior, tendo em vista que o monoculturalismo ainda parece fazer parte dos discursos e práticas dos professores. De acordo com Cortesão, (2011, p. 45-46), “o professor monocultural [ainda é visto como] aquele que é competente, portanto, “sabe” que domina conteúdos científicos que (arbitrariamente) são considerados como curricularmente imprescindíveis.” Na opinião de Masetto (2003, p. 35), “o que prevalece na atuação docente é um processo no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”; e estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando sua aprovação.” Para o autor, na contemporaneidade, a prática profissional ainda está arraigada em disciplinas conteudistas, fechadas no processo de ensino e voltadas, apenas, para demandas técnicas e profissionalizantes que não dão abertura à interdisciplinaridade nem à pesquisa científica durante o processo de graduação.

No centro das observações a seguir está, em primeiro lugar, o que deve ser compreendido pelo conceito de “professor monocultural” e, em seguida, se e até que ponto podem contribuir para o aprendizado intercultural. Indo além, seguindo a perspectiva de Cortesão (2011, p. 50), o professor monocultural tem por alicerce a suposta neutralidade como prática educativa, assente em materiais e metodologias padronizadas, que priorizam a estabilidade e a conduzem no sentido de privilegiar a cultura erudita e nacional como se ainda vivêssemos no tempo do Estado-Nação. Um padrão de profissional que concebe “os alunos como iguais em direitos e deveres” promovendo maneiras igualitárias de ensino, ou seja,

permanece, como bem traduz Boaventura Santos (apud CORTESÃO, 2011, p. 16), “indiferente à diferença” de seus alunos, de sua cultura, retido no que a autora chama de “daltonismo cultural”. Para esse professor, a prioridade continua sendo a transmissão de saberes considerados importantes, revisitando, mais uma vez, a “educação bancária” de que fala, criticamente, Paulo Freire, cuja prática não permite aos alunos desenvolver a criticidade, pois é amparada no tradicionalismo da educação brasileira.

Para Nóvoa, (1999, p. 06) “tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo ‘individualismo’ na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de ‘funcionários do Estado’” o que, certamente, na contemporaneidade, é uma forma ultrapassada de encarar a profissão docente, e em que “o empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a mesma. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional.” O autor traz a “necessidade de reinventar as práticas associativas docentes.” Refere-se ainda à ausência de perspectiva dos princípios de “colegialidade” docente, bem como a de propositura e início de “culturas e rotinas profissionais” que constituam essas organizações nos colégios. Frisa que muito se tem produzido sobre a organização das práticas pedagógicas, sobre a “partilha, cooperação, equipes de trabalho, ensino por equipes, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter pares, co-formação e tantos outros” (*id.*, 1999, p. 13), mas reconhece que existe um extenso caminho a ser percorrido, tanto “no plano do pensamento científico” quanto nas ações das instituições de ensino.

Marcos Masetto (2003) traz a falta de domínio e ou formação na área pedagógica como sendo o ponto mais carente das práticas docentes em nível superior, seja por falta de oportunidade de contatos com a área, ou até mesmo pelos profissionais do processo de ensino e ou instituições os julgarem como algo desnecessário. Pouco tem se exigido “de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.” (op. cit., p. 37) Uma vez que “o corpo docente” é selecionado dentre os profissionais que tenham mestrado ou doutorado, caracterizando os cursos de pós-graduação como *locus* privilegiado para a formação docente, a priorização acaba sendo dirigida à pesquisa que, nem sempre, está diretamente ligada às disciplinas deste ou daquele docente.

As manifestações multiculturais nas análises educacionais trouxeram importantes desafios às pesquisas sobre o conhecimento abrindo, de fato, possibilidades para se repensar as práticas curriculares e de formação docente voltadas à construção de discente e docente, interculturalmente comprometidos com o ensino/aprendizagem, o que visa promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural. Porém, Cortesão (2011, pp. 51-52) afirma que:

Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto. E note-se que, enquanto isto é frequentemente praticado e até defendido no Ensino Universitário, nos níveis mais baixos do Sistema Educativo, embora geralmente se mantenham práticas muito tradicionais, não é pelo menos tão frequente que os professores e instituições sejam capazes de defender este tipo de atuação.

Para Cortesão (op. cit.), a educação secundária²⁹ e a universitária permanecem guiadas pelo monoculturalismo, contrariamente à educação infantil e básica onde se põem em prática as pedagogias ativas, possibilitantes de abordagens multi e interculturais. Atenta-se a lacunas que se referem à pesquisa como um *locus* de reflexão e de proposições de planos e projetos capazes de articular discussões teóricas, iniciativas concretas no âmbito da formação continuada dos docentes, voltadas à união entre essa formação continuada, a pluralidade cultural e a prática pedagógica. “É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-ação’ etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc.”³⁰ (NÓVOA, 1999, p. 06), que inviabilizam estratégias e práticas emancipatórias e inovadoras.

Marcos Masetto (2003, p. 47), assim como Freire (2015), em uma abordagem humanística, defende a importância da “interação entre os participantes do processo de aprendizagem.” Essa interação, segundo o autor, é pautada nas relações de reciprocidade: professor/professor, professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno. Ainda de acordo com o autor, é de grande relevância que “o professor de uma disciplina entre em contato com os colegas que lecionam a mesma disciplina naquele semestre ou em outros semestres para que, juntos, possam discernir melhor o que é necessário que os alunos de determinado curso aprendam.” Considera, também, muito importante “analisar as possibilidades de integração” entre as disciplinas, “uma vez que todas cooperam para a formação do profissional”, e acredita que “situações e experiências profissionais poderiam ser exploradas conjuntamente.” (MASETTO, 2003, p. 48)

O processo de aprendizagem também se manifesta “na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno. Paulo Freire (2015, p. 25), acerca dessa prática educativa, usava uma expressão incrível, a *dodicência*, referindo que “não há docência sem discência, as duas se

²⁹ Corresponde ao Ensino Médio, no Brasil.

³⁰ Em Portugal entende-se o conceito de investigação similarmente ao conceito de pesquisa no Brasil.

explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, o que, efetivamente, nos permite reforçar que o processo de ensino-aprendizagem se consolida numa relação comunicacional e dialógica. A mediação pedagógica, segundo Masetto, dá-se quando o professor se coloca numa posição de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno. O autor afirma que “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos.” (MASETTO, 2003, p. 49) Defende, também, que o diálogo, o debate, o desafio do novo conhecimento, o estímulo à comunicação, entre outros, são aspectos fundamentais que viabilizam a mediação pedagógica.

Outra faceta dessa interação, segundo o autor, é aquilo que se pode chamar de atitude de parceria e corresponsabilidade de ambos, professor e aluno, na busca da consecução de objetivos comuns, como se fosse um trabalho em equipe. Essa meta deve sempre estar pautando a atitude do professor e do aluno, talvez com maior ênfase por parte do professor, para que se encontrem caminhos de cumplicidade em busca da aprendizagem. Essa bandeira deve sempre estar à frente, estimulando discussões sobre os melhores caminhos que podem ser escolhidos, a busca pelas melhores técnicas, o debate sobre o *locus* espaço-temporal, que é a sala de aula, sobre processos de avaliação, sobre temas de interesse, enfim, sobre os caminhos que podem facilitar o processo de aprendizagem de ambos, professor e aluno.

Nesse redesenho, assim como a democratização da escola, a educação também deve ser considerada como uma grande e importante luta. Os docentes carecem conscientizar-se de que, a cada dia, surgem novos desafios impostos pela necessidade da ampliação da educação no Brasil decorrentes das transformações céleres que acontecem na sociedade, tal como o investimento na formação docente e na qualidade da educação. Se mudaram as perguntas, urge que desponham novas respostas, e em retorno a esse contexto de ofensiva neoliberal só se rompe com esse suposto de corporativismo e inflexibilidade da categoria docente frente ao mundo globalizado por meio de formação específica e continuada, da pesquisa colaborativa e por meio de ações políticas (porque a educação é um ato político) harmônicas e conjuntas.

Referimos que o objeto de pesquisa que nos ocupou se concentra na construção da identidade profissional dos professores de um modelo “supostamente” inovador de educação superior e como essa identidade pode ser configurada e permeada por princípios performativos. cremos que as dificuldades, contradições e desafios são enormes para os professores, sobretudo

para aqueles que são e estão politicamente comprometidos com o novo modelo de educação superior.

A formação continuada constitui uma outra categoria que pretendemos relacionar com a construção das identidades profissionais. A partir da pesquisa de mestrado concluímos pela inexistência de uma política de formação continuada para os professores de educação superior. Quando ela existe, resulta de projetos institucionais muito localizados e não de projetos federais ou estaduais. Também concluímos, na mesma pesquisa, que a formação continuada na educação superior se relaciona, essencialmente, com a pesquisa. Discutimos, a seguir, a relação possível entre as duas categorias: formação continuada e identidade profissional.

1.5 Formação continuada dos professores da educação superior e identidade profissional

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 1982)

“Um dia virá em que só se terá um único pensamento: A educação.” Esta é uma afirmação de Nietzsche, pensador alemão da segunda metade do século XIX e crítico profundo da cultura e da educação tradicionais, de caráter meramente racionalista e idealista. Essa inspiração nietzschiana representa o exemplo dos grandes mestres do passado que, embora não tenham sido moldados por métodos formais de educação, assinalaram seus ideais em questões pungentes que circulam como patrimônio cultural na realidade de nossa educação.

As transformações que ocorrem nas sociedades contemporâneas, relacionadas com o desenvolvimento científico e tecnológico, e seus reflexos nas dimensões social e ético-moral e nas problemáticas educativas, quer formais quer informais, nos levam a considerar a importância da formação continuada dos professores da educação superior de modo a poderem adquirir competências e saberes que lhes permitam acompanhar as grandes transformações que se vão operando nas sociedades e melhorar as suas práticas profissionais e pedagógicas. Para Freire (1992), os processos de ensino e aprendizagem carecem de maior flexibilidade para satisfazer as diferentes capacidades, exigências e interesses de alunos heterogêneos. Contudo, é basilar que o professor tenha consciência de que ser educador é um processo permanente, não se fecha, é um ciclo contínuo que supõe uma formação continuada cada vez mais qualificada. Formação continuada na educação superior deverá ter em consideração o aprimoramento da prática pedagógica. O que significa, do nosso ponto de vista, que essa formação não pode reduzir-se à pesquisa.

Os estudos na área da formação docente, entre os quais se insere o nosso, têm colaborado para evidenciar que, por um longo tempo, acreditava-se que a formação inicial³¹ dos professores era tida como suficiente para o exercício da docência. Pretendemos, a partir dos diversos teóricos que trabalham a formação docente, refletir e problematizar a formação continuada como indispensável para a melhoria das práticas pedagógicas e de pesquisa, de ensino e ou de extensão e mostrar que a formação docente representa uma dimensão incontornável da construção identitária. Temos a clara convicção de que a formação docente, quer seja inicial ou continuada, é, sobretudo, uma das dimensões fundamentais que poderá contribuir para o reconhecimento e afirmação de novas racionalidades e para a operacionalização dos projetos de inclusão da diversidade cultural e epistemológica que caracteriza, na contemporaneidade, os espaços de educação superior, sobretudo, dos novos modelos de universidade, mas também, paulatinamente, dos modelos tradicionais.³²

Tendo em consideração que o objeto de pesquisa se direciona para a realidade de uma nova universidade, com um paradigma inovador em relação à proposta pedagógica, à estrutura curricular e à inclusão social, a formação continuada dos seus docentes torna-se uma exigência incontornável. Que relações se estabelecem entre a formação continuada dos professores e a sua identidade? É no âmbito da formação inicial que se criam as principais representações do que significa ser professor. Se a cultura profissional dos professores se define pelo conjunto de saberes e competências que o professor deve mobilizar na sua prática pedagógica, então, a

³¹A formação profissional é entendida como a preparação específica para o exercício da profissão, como por ex. estágios... A formação para o exercício da profissão é conferida pela formação inicial, entendida como, por ex., a graduação em pedagogia. Para tentar definir melhor seu conceito, é tomada como referência a contribuição de Cunha (2013): em seu ponto de vista, essa formação prepara para o exercício da profissão, garante apenas a anuência regular que permite ao professor desempenhar legalmente a função docente. Nas palavras da autora, “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.” (CUNHA, 2013, p. 4) Contudo, a expectativa é que esta formação garanta, similarmente, o preparo específico, com conhecimentos que permitam ao profissional o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

³² Apesar de podermos afirmar que a maior % de alunos que frequenta as universidades públicas vem das escolas privadas, e que os alunos de baixa renda estão ainda condicionados ao acesso às instituições públicas, houve, de acordo com os dados do IBGE, algumas alterações entre os anos de 2004 e 2013. O acesso de estudantes de baixa renda nas universidades públicas aumentou significativamente entre 2004 e 2013, de acordo com a [Síntese de Indicadores Sociais \(SIS\) do IBGE](#), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2004, apenas 1,4% dos estudantes do ensino superior pertencentes aos 20% com os menores rendimentos (1º quinto) frequentavam universidades públicas. Em 2013, essa proporção chegou a 7,2%. Analisando de outra forma, em 2004, os 20% mais ricos do País representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Desta forma, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%. Na rede privada, a presença dos mais pobres mais do que dobrou, saltando de 1,3% para 3,7%. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos na universidade passou de 32,9% em 2004 para 55% em 2013. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/12/aceso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-cresce-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>. Data de acesso 25-08-2017)

formação constitui, realmente, um aspecto fundamental para que se defina o que é ser professor. (GUIMARÃES, 2004).

Nos dias atuais, ainda encontramos pensamentos com a frágil compreensão de que, para ser professor, basta ter conhecimento do conteúdo que se ensina, ou seja, basta ser especialista. Para Pimenta e Anastasiou (2012, p. 100), “conhecer é mais do que obter as informações, conhecer significa trabalhar as informações.” Afinal, vivemos em uma era em que se destaca o fenômeno do grande aumento da oportunidade de ingresso na educação superior de uma parcela de discentes anteriormente excluída, principalmente em nível de graduação. Conforme dissemos em momento anterior, a formação continuada é apontada como aperfeiçoamento e evolução da formação docente e a importância da educação, por sua vez, ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2012, p. 95) “é uma unanimidade na sociedade contemporânea.” No entanto, não se pode desprezar a compreensão de que esta mesma sociedade, aqui representada por esse novo alunado que chega às universidades, exige “requalificação, e, então, os cursos de formação continuada ganham relevo.” Como refere Galindo (2004), a capacitação/formação é uma dimensão fundamental para que o professor se reconheça como tal, isto é, se identifique com a própria profissão docente.

A formação continuada aparece, assim, aos olhos de muitos (políticos, empresários, economistas, trabalhadores) como solução para os problemas mais complexos da sociedade atual e para alguns dos problemas que afetam a educação, seja em nível básico ou superior. Ministrada sob os mais diversos modelos, é frequentemente percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer; é, como defende Sacristán (1990), uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer intento de renovação.

Ao rememorar significados e finalidades do conceito de formação continuada, trabalhados anteriormente, consideramos ser necessário ampliar sua acepção. É importante fazer uma reflexão, a partir da literatura publicada nos últimos anos pelos diversos teóricos brasileiros, europeus e de outros países da América Latina, sobre este modelo de formação direcionado para os professores da educação superior e estabelecer uma relação com a respectiva prática pedagógica e também com a definição ou redefinição da identidade profissional. Trata-se de pensar sobre os novos modelos de educação superior e saber em que medida a formação inicial dos professores, de caráter tradicional, não estará desajustada aos novos públicos que frequentam as novas universidades exigindo, por isso, uma formação continuada em relação estreita com a pesquisa, o ensino e a extensão. Para Cortesão (2001, p. 291), o papel conferido institucionalmente a um professor tradicional que “explica, simplifica, sendo portanto um professor tradutor (BERNSTEIN, 1996) para o aluno, concebido no âmbito

de uma «educação bancária», como receptor (FREIRE, 1975), tudo contribui para a construção de alguns sinais de uma epistemologia específica da educação formal tradicional.”

Para Isabel Cunha (2013, p. 4), a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento e evolução da formação docente, ela diz respeito às:

[...] iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

Nesse sentido, é possível exemplificar por ações de formação continuada: seminários de pesquisa, congressos, palestras, colóquios, simpósios, projetos e grupos de pesquisa, dentre outros, realizados nas IES ou em outros espaços. Também são considerados os cursos de pós-graduação *lato sensu* - cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado. Concepções que, em conformidade com suas peculiaridades, proporcionam ao professor um importante suporte ao ‘fazer docente’, respondendo a muitas de suas necessidades e interesses, enquanto professor.

Segundo a autora, a função do professor é definida por perspectivas políticas e epistemológicas dadas ao longo do tempo, melhor dizendo, que acompanham o processo de sua formação continuada à medida que definem sua função e sua identidade profissional enquanto professor (NÓVOA, 1995). Em outras palavras, “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 4) Tornar-se professor e ser professor, processualmente e em contextos específicos, deverá ser sempre o resultado de contextualizações e dos pontos de vista sociais, culturais e econômicos. Ninguém é professor por código genético, ao contrário, é o resultado de um processo de construção que exige diversos níveis de formação, experiências, práticas pedagógicas, aprendizagens múltiplas e colaborativas. Todos esses indicadores fazem parte da identidade profissional que, como a formação, também é processual.

Para Soares e Cunha (2010, p. 582), mesmo tendo-se afirmado anteriormente que a formação continuada assume uma perspectiva de processo e que depende similarmente de programas institucionais, são “raras as instituições que assumem, claramente, a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção”, ficando, comumente, a cargo de opções e ações individuais. É verdade que uma das dimensões do processo de formação continuada dos docentes ou de outros profissionais é a autoformação, a abertura à inovação, a participação em congressos e seminários que se

relacionem com a dimensão científica ou pedagógica e o seu autoaperfeiçoamento por meio da literatura especializada e das novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, a formação continuada não poderá deixar de ser, também, de iniciativa institucional, o que implica a escolha de temáticas transversais de interesse comum. Nesse caso, a formação implica partilha, discussão, reflexão conjunta, ações colaborativas, aprendizagem com as experiências dos outros e abertura de horizontes comuns para a resolução dos problemas.

A prática pedagógica, com todos os problemas que suscita, deve constituir o fundamento e a finalidade de uma formação pedagógica. Como se refere múltiplas vezes, não é a realidade que deverá ajustar-se às teorias pré-existentes; ao contrário, é a realidade da prática pedagógica que deverá questionar as teorias pedagógicas existentes quanto ao seu ajustamento ou inadequação.

Para Nóvoa (1992, p. 15), “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” Se considerarmos o modo como o professor “tradicional” e o contra-hegemônico perspectivam a profissão docente, estamos perante uma dialética de horizontes bem diferentes: o que aposta na manutenção do monoculturalismo e da colonialidade e o que se insurge e resiste, investindo numa escola e universidade diferentes, intercultural e decolonial.

Tomando como base esse raciocínio, e na mesma linha de Nóvoa, Behrens (1996) pronunciou-se sobre a importância do professor estar aberto a buscar “caminhos alternativos” para construções identitárias individuais e coletivas que ocorrem ao longo do tempo e em suas relações, da importância de “aliar-se aos seus pares”, com o propósito de superar práticas reprodutoras e ir em busca da produção de novos conhecimentos.

Francisco Imbernón (2010), que também defende a reflexão individual e coletiva, considera que o trabalho de qualidade depende, necessariamente, do trabalho em equipe se tornar de fato colaborativo, bem como a importância de abandonar o individualismo docente. Ao tratar da formação continuada de profissionais da educação, usa tanto a expressão formação permanente (2009, 2011) quanto formação continuada (2010). Analisamos, criticamente, a forma como o autor emprega ambos os termos para entender se existe distinção ou não em seus significados, e concluímos tratar-se apenas de acompanhar os significativos avanços dos estudos relacionados ao tema na perspectiva crítica em educação e formação, como podemos inferir pelas palavras do autor: “uma análise dos modelos de formação; (...) uma maior teorização sobre a questão.” (IMBERNÓN, 2010, p. 8)

O mesmo autor (2010) nos convida a analisar a formação continuada direcionando-a para o papel do professor, numa perspectiva de transformação da prática pedagógica e na expectativa de mudanças do contexto institucional. Traz a formação continuada como importante estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente, cuja principal intenção é a transformação da prática pedagógica. Sugere pensar e refletir sobre a necessidade de mudanças nas políticas e nas práticas de formação continuada de professores. Tais práticas estão para além das inovações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pressupõem uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão sobre ela tendo em vista mudanças e transformações no contexto educacional. Para o autor, no século XIX a “concepção predominante era de mera transmissão de conhecimento acadêmico” (IMBERNÓN, 2011, p. 7), no entanto, houve, nos últimos 30 anos do século XX, significativos avanços em muitos pontos da formação continuada de professores. Nóvoa (1992, p. 22) corrobora esta afirmação ao declarar que “a década de 90 será (foi) marcada pelo signo da formação contínua de professores”, mas, de certo modo, “desde princípios do século XXI, verificou-se um retrocesso.” (IMBERNÓN, 2010, p. 7) O autor acredita que o processo de desenvolvimento da formação continuada, de certo modo, parou. O que significa que se mantém o tradicionalismo quanto às “teorias, práticas e estruturas” anteriormente adotadas. Considera que a estrutura anterior, que se refere às “contribuições teóricas e práticas sobre o pensamento docente, a questão do professor reflexivo (...) os processos de pesquisa-ação” (id. ib.) foram sendo cada vez mais reduzidos e não deram lugar a novas ideias.

Com igual propriedade, Nóvoa (1999, p. 2), em seu artigo “Do excesso dos discursos à pobreza das práticas” traz uma importante reflexão sobre a concepção de políticos e intelectuais que, em uma só voz, trazem a responsabilidade do professor na idealização da “sociedade do futuro” protestando “pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc.” Asserções como essa, segundo o autor, são bastante comuns nos discursos de “várias organizações” do mundo todo, ou ainda na literatura produzida por inúmeros investigadores que adotam a mesma perspectiva sobre a relevância dos professores nos “desafios do futuro”. Que, em via de regra, são designados a “formar as gerações do século XXI”, responsáveis por “capacitar” os nossos jovens. Ou seja, é muito mais do que um mero acaso, pois “os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.” Contudo, o autor afirma que o “excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas”, pois os mesmos políticos, os mesmos intelectuais e até a opinião pública vão dizer que os professores são “profissionais medíocres” (1999, p. 3) e que sua formação inicial e continuada é deficiente. Nóvoa (1999, p. 04), entende

que a “centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político.”. Nessa perspectiva “dinamizadora” das tendências políticas, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores, torna-se elogiável discutir a prática pedagógica num contexto mais amplo e buscar outras soluções que possam estar de acordo com as novas realidades emergentes no âmbito da educação superior, tomando até como exemplo a instituição federal que nos ocupa.

A formação continuada, todavia, é vista como uma esperança de mudança das práticas tradicionalistas no campo de atuação docente e, sem dúvida, abre caminhos para a inovação, para o diferente, para novas ideias, para a ruptura conexa com o profissional medíocre, que, por sua vez, também ocorrem a partir de experiências profissionais que nascem neste espaço e tempo e orientam processos constantes de mudança e (re)significação das realidades. No entanto, como sugere Imbernón (2010, p. 09), não se pode apresentar possibilidades para a formação continuada “sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível (...) o desenvolvimento do indivíduo sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza.” Segundo o autor, nem sempre o proposto se aplica a todos os contextos ou serve para todos os sujeitos, é importante “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (IMBERNÓN, 2011, p. 58) As práticas pedagógicas dependem dos contextos, do tipo de estudantes, da diversidade cultural na sala de aula, das expectativas e dos desafios que o professor é capaz de lançar aos seus alunos. Não há, por isso, um modelo de prática pedagógica que possa ser universalizado.

Assim como a prática pedagógica, embora pareça simples e de fácil compreensão, uma vez tratar-se de uma representação comumente usada, a formação continuada de professores, como estamos tendo a oportunidade de observar, não é prontamente manifestada como um conceito definido, mormente por abarcar, inclusive, toda e qualquer disposição que se manifeste depois da formação inicial. Justamente por esse enredamento, optamos por continuar a explorar as contribuições dos teóricos que dialogam conosco nesta pesquisa. Deste modo, não há como deixar de aludir às contribuições que Pimenta e Anastasiou (2012, p. 253) chamam de “iniciativas de formação contínua” que se constituem por asserções direcionadas “aos professores experientes” que, geralmente, abarcam três ações: “formação espontânea”, baseada nas demandas que têm origem na “prática docente e do próprio departamento;” formação amparada em atualizações ou inovações externas (ex.: políticas públicas); e outra no domínio de “uma Pedagogia universitária”, em que é possível considerar como “interna ou externa” ao ambiente da instituição de educação superior.

Para versar sobre a formação continuada, Imbernón (2011) propõe considerar cinco importantes eixos: “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática” – em que espera-se analisar, compreender e interpretar a realidade, na qual o professor concebe o conhecimento por intermédio de sua prática; “a troca de experiências entre iguais”, possibilitando o avanço e atualização profissional; “a união – formação x projeto de trabalho; “a formação como estímulo crítico”, rompendo com o tradicionalismo da educação; “o desenvolvimento profissional da instituição”, o que permite enriquecer os âmbitos educativos. Na concepção do autor, a junção de todos esses eixos, intenta atingir o campo da prática, da ação docente e da reflexão do professor sobre sua prática.

Embora os estudos de Donald Schön não se voltem à formação inicial ou continuada de professores, o mesmo atingiu uma grande relevância no meio acadêmico e impulsionou diversas produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática. Assim, consideramos importante destacar que, a partir do “triplo movimento sugerido por Schön (1990), conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (NÓVOA, 1999, p. 28) teóricos como Pimenta (2012) Imbernón (2011) Nóvoa (1999) – com os quais propomos importantes diálogos nesta pesquisa - também se valeram de suas contribuições para enfatizar a importância da reflexão crítica na formação inicial e continuada dos professores.

Se considerarmos as premissas apontadas acima, refletir sobre a prática e transformá-la por meio dessa reflexão, ela ocorre de forma dialética, sendo que os professores concebem seu próprio conhecimento ao promoverem um diálogo, tanto com a situação efetiva de sua ação enquanto prática, quanto com o conhecimento orientador de sua ação. Dessa forma, a formação continuada deverá consistir:

Em algo mais, que não se limite à atualização profissional realizada por alguns ‘especialistas’ (que iluminem os professores com seus conhecimentos pedagógicos para que sejam reproduzidos), mas que, ao contrário, passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la. (IMBERNÓN, 2011, p. 118)

Para o mesmo autor, o conhecimento docente não deve estar limitado à identificação de suas competências para “lidar” com o aluno, assim como não se limita a indicar bases de seu conhecimento numa perspectiva científica. Esse conhecimento deve estar indissolúvelmente ligado à teoria e à prática, bem como deve conectar-se ao contexto em que está inserido, tendo sempre em consideração “os problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação.” (op.

cit., p. 118) Por isso, a formação continuada do professor deve estar associada a metodologias que projetem um processo reflexivo individual e coletivo.

É necessário referir que, à luz do pensamento de Imbernón, o preceito mais significativo “é que outra formação é possível”, o que, de certo modo, soa algo utópico, mas ele acredita que “é possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco”, é possível idealizar a formação continuada como a fonte inesgotável de sabedoria e esperança para a educação e não apenas como “o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professor tenha voz, desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos.” (IMBERNÓN, 2009, p. 110) A formação continuada deve ser encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos, como “a necessidade de estabelecer novos desafios (e resgatar os velhos que ainda funcionem)” (id.) nas práticas dos professores, à luz da teoria, permitindo, de certa forma, mudanças e transformações, “descortinando a paisagem da formação permanente do professorado de forma diferente” (id. ib.), considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações. O que se espera, segundo o autor (2009), não é que a formação permanente funcione plenamente, mas que permita ao docente, independente de acertos e erros, correr mais riscos e, dentro desses riscos, das perfeições e imperfeições, “que a formação permanente vá mudando.” (IMBERNÓN, 2009, p. 111).

Está claro que abordar a questão da formação - quer inicial ou continuada - não é tarefa fácil. Anteriormente clarificamos a perspectiva pedagógica, cujo termo para formação remete à ideia de qualificação - por meio de um curso ou diploma - no sistema de formação de professores, e mesmo nos programas institucionais de formação. Fica clara a ideia de que, como processo, a formação consiste em formar alguém em alguma coisa, mediante algum conhecimento, e esse processo se insere em um contexto social, político econômico que implica aquisições de saberes dos sujeitos e suas aprendizagens, com a finalidade exclusiva de inserção dos mesmos nos contextos sociais, culturais e profissionais. Mesmo sabendo que isso não responde a todas as inquietações desenvolvidas durante o trajeto da pesquisa, buscamos ainda outras fontes de interpretação e respostas, outras formas de esclarecer a formação continuada e sua importância para a transformação das práticas profissionais e pedagógicas. Elisa Lugo (*apud* NIETO, 2002, p. 34-35), na composição de seu artigo: *De la innovación a la legitimación*, cita o trabalho de Pospel, cujo ideal, considera que a prática profissional e a formação é uma mistura de:

Heteroformação: o "praticante" recebe conselhos e se beneficia a partir da experiência dos outros;
 Ecoformação: Se familiariza com um novo meio que envolve uma dimensão profissional, social e relacional;
 Autoformação: Aprende por meio de exercícios e adquire capacidade a partir de atividades do qual ele mesmo desenvolve.³³

Ao analisar as contribuições que a autora traz de seu diálogo com o pensamento de Nieto, temos a contribuição de que as três dimensões apresentadas são indissociáveis e inerentes ao processo permanente de formação, pois, como já dito anteriormente, a formação tem um sentido histórico, social e político. A hetero-formação refere-se a uma compreensão crítica de uma rede de relações experienciais e dos benefícios que cada sujeito pode ter a partir das múltiplas experiências com os outros; a eco formação, por sua vez, tem como horizonte o mundo, o meio em que se está envolvido, as relações com os outros e a comunhão do sujeito com a cultura e os diversos saberes; finalmente, a autoformação tem um alcance individual e significa o investimento que cada um faz em si próprio, desenvolvendo capacidades e competências a partir das atividades que desenvolve.

Efetivamente, essa tridimensionalidade da formação implica um conjunto de relações com o meio, consigo próprio e com os outros que contribuem, indiscutivelmente, para a formação individual e profissional. Tal como afirmava Freire (1987, p. 68), a educação exige uma relação dialética entre o sujeito e o outro, relação essa mediatizada pelo mundo: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” O processo educativo é, no seu sentido mais amplo, um processo comunicacional, dialético e dialógico, ou seja, todo o ato educativo supõe e implica uma relação com o outro, com os outros, o reconhecimento e respeito pela alteridade, no âmbito de processos históricos, contextuais e sempre em devir. Por isso, pensamos que a própria formação continuada se deve desenvolver em função das transformações que se vão operando e num diálogo incessante entre teoria e prática.

Temos consciência de que uma formação inicial e continuada, cada vez mais qualificada, terá implicações positivas na prática pedagógica e, concomitantemente, no respectivo modelo pedagógico adotado pelos professores. Consideramos, também, que a dimensão da formação do professor, aliada à pesquisa, constitui parte integrante da identidade profissional, no sentido em que a define e redefine, constrói e reconstrói. Não se entenderia a

³³Heteroformación: el “practicante” recibe consejos y se beneficia de la experiencia de otros.

Ecoformación: se familiariza con un nuevo medio que comporta una dimensión profesional, social y relacional.
 Autoformación: aprende por medio del ejercicio y adquire capacidad a partir de la actividad que él mismo desarrolla (LUGO, apud, NIETO, 2002, p. 34-35)

profissão docente na educação superior desligada das dimensões de ensino, pesquisa e formação.

1.5.1 Formação e identidade

Os estudos relacionados com a profissão docente e com a identidade profissional têm tido influência da sociologia francesa. Nesses estudos, alguns deles brasileiros, tem prevalecido a preocupação pela crise das instituições educativas e suas repercussões na atividade profissional dos professores. Tais questões incentivam o estudo da problemática identitária, sobretudo no que diz respeito à construção, crise e reconstrução da identidade profissional. Os constrangimentos políticos, interações sociais e dimensões simbólicas ligadas às culturas escolares e universitárias contribuem, cada um a seu modo, para a construção, crise ou reconstrução da identidade. As contribuições de Claude Dubar, sobretudo com a publicação do livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, em 1997, e o livro de François Dubet, *Le declin de l'institution* (2002), adquirem grande relevância para o estudo da temática. Dubar analisa os mecanismos de construção das identidades profissionais que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional dos indivíduos e se articulam com o próprio processo de socialização. O tema é abordado a partir de dois eixos fundamentais: o sincrônico, ligado a um contexto de ação e a uma definição de situação em um espaço culturalmente marcado; o eixo diacrônico está ligado a trajetórias subjetivas e a uma interpretação da história pessoal socialmente construída. Na articulação de ambos os eixos cada um se define, simultaneamente, como ator de um sistema determinado e produto de uma trajetória específica.

A identificação das formas socialmente pertinentes em uma determinada esfera de atuação, sejam elas objetivas, subjetivas e reconhecidas socialmente, definidas pelo autor por formas identitárias, articula a socialização relacional e a socialização biográfica dos atores comprometidos com uma determinada trajetória social ou profissional. No que diz respeito à trajetória biográfica, a história da sua formação tem uma relação indissociável com a sua identidade. A trajetória sociológica, apresentada por Dubar, tem como ponto nuclear a articulação entre dois processos identitários heterogêneos. O primeiro, diz respeito à atribuição de identidades pelas instituições e pelos pares em interação e deverá ser analisado no âmbito dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está inserido e exerce a sua profissão. Esse processo resulta de relações de força e de conflitos entre os atores envolvidos e da legitimidade dos atributos que são impostos coletivamente. O outro processo refere-se à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e só pode ser analisado tendo em consideração as

trajetórias sociais por meio das quais os indivíduos constroem identidades para si. Nesse caso, a legitimidade irá depender daquilo que subjetivamente tem importância para o indivíduo.

A construção das identidades se faz, portanto, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas pelos sujeitos, por meio e no seio das quais se formam as identidades reais, em um processo constante de negociação, que se realiza dentro de um determinado campo de possibilidades. Para Dubar (2005), tanto as esferas do trabalho e do emprego quanto as da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos, sempre pensadas como configurações relativamente estáveis, mas igualmente evolutivas. Essa análise nos parece particularmente sugestiva numa dupla direção: a relação entre biografia e identidade profissional e a relação intergeracional.

Ente as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar. (DUBAR, 2005, p. 26)

Dubar considera que todas as identidades são construções históricas – sociais e de linguagem – e, como tal, são acompanhadas por racionalizações e reinterpretções que às vezes se fazem passar por essências intemporais. Mesmo considerando que a formação da identidade constitui, essencialmente, um problema de geração, ele alerta que cada geração a constrói com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também por intermédio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar. Essa construção identitária adquire uma importância particular nos campos do trabalho, do emprego e da formação, nos quais os indivíduos buscam conquistar o reconhecimento de sua competência profissional, ao mesmo tempo em que participam na atribuição dos status sociais a seus pares.

Dubet (2002, 2010), por sua vez, considera que as instituições educativas têm sofrido, ao longo da história, profundas mudanças. E em cada época história se tem atribuído a crise das instituições a determinados movimentos ou fatos sociais. Na contemporaneidade, o neoliberalismo é considerado como o princípio de todos os males que atravessam as instituições. Considera que, por razões intelectuais, práticas e políticas não é correto atribuir os males da educação e as crises institucionais a um “princípio do mal”, seja o neoliberalismo ou a “luta de classes” com reflexos na educação institucional. Essa concepção pode conduzir ao determinismo e ao pessimismo, impedindo as transformações das próprias instituições a partir da ação dos seus agentes. No que diz respeito à questão da identidade profissional, Dubet (2010)

refere que ela se fundamenta mais num conjunto de valores e normas institucionais – numa identidade institucional - do que em motivações de carácter vocacional. É esse *ethos* institucional que possibilita que os professores ponham em prática os seus saberes e as suas competências.

Outras abordagens da identidade profissional dos professores são guiadas por autores de língua inglesa. Os estudos de Martin Lawn (2001) incidem sobre a produção e gestão da identidade a partir do caso britânico. Considera que o Estado promove a produção e o controle das identidades dos professores por meio das leis e regulamentos, dos seus discursos e intervenções na mídia, dos programas de formação, certificação e qualificação de professores, políticas de publicação dirigidas aos docentes, definição de critérios de produtividade. O autor considera que a produção de uma determinada identidade é tão móvel e flexível que pode ajustar-se aos projetos políticos em curso e, por isso, o poder pode exercer o controle sobre a ação e o trabalho docente. Os professores são parte importante de um projeto educativo, mas não podem fugir ao controle do Estado porque são os responsáveis pela educação de crianças e jovens. O Estado define uma dimensão importante da identidade profissional ao criar regras e normas que enunciam o que se espera dos professores, construindo, assim, uma identidade do professor-profissional colonizado que se ajusta, perfeitamente, aos projetos nacionais. O autor afirma:

A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções na mídia, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. (LAWN, 2001, p. 118)

Se a identidade profissional atribuída/fabricada pelo Estado é uma forma de controle dos professores, utilizando mecanismos diversos para exercê-lo, ela deve ser gerida e por diversas razões:

Primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projeto educativo da nação (i.e. as mesmas imagens devem ser aplicáveis a ambos, professores e Estado); por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve refletir tal facto.

• Segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas.

• Terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, podendo ser subtilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias. A identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação. (LAWN, 2001, p. 119)

A eficácia dos discursos oficiais, utilizados para gerir/controlar/policiar/disciplinar os

professores ou promover alterações estruturais, só pode ser garantida por intermédio de constantes reformulações. Daí a necessidade de policiamento, inclusive por meio de programas de formação profissional. Se essas afirmações podem ser consideradas verdadeiras no que diz respeito aos professores da educação básica, pensamos que o mesmo não se aplica, como já tivemos oportunidade de referir, aos professores da educação superior pelo menor controle exercido sobre eles quer do poder político quer das administrações de educação superior. O espaço criado pela autonomia relativa cria condições para a construção de uma identidade menos atribuída e mais construída. Assim foi no passado... não tanto no presente.

A formação de um profissional da educação superior implica uma preparação adequada para o exercício criativo e crítico da profissão. Significa que deverá ser dotado de um conjunto de competências e saberes exigidos pela profissão de professor da educação superior. Nessa perspectiva, a formação do professor contém, como suposto, a construção de uma identidade profissional acadêmica e socialmente constituída por imagens, valores, conceitos, ideias sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e sobre um estatuto que é socialmente reconhecido. Ser professor da educação superior (professor universitário) é, do ponto de vista estatutário, bem diferente de ser professor de educação básica. As relações e representações sociais interferem na construção da identidade. Estamos, assim, perante duas identidades que se completam ou, por vezes, conflituam: o modo como o professor da educação superior se vê a si próprio, enquanto professor; e o modo como a sociedade o representa, o que espera dele e o estatuto que lhe atribui. Neste último caso, trata-se de uma identidade atribuída, uma identidade “para outrem”.

A dimensão da formação, acadêmica ou continuada, constitui, assim, uma dimensão fundamental da identidade profissional. Na perspectiva de Moita Lopes (2003), as identidades são construções socialmente prototípicas de possibilidades de ser nos variados contextos: são as nossas facetas, as nossas maneiras de agir e pensar e estar no mundo. O autor explica que em cada sujeito singular coexistem identidades, de modo coerente ou incoerente, que se desenvolvem nas práticas, nas atividades sociais de que fazemos parte. Nessas práticas diárias, nas situações que vivemos em razão dos papéis sociais que assumimos, as identidades vão se formando-se, extinguindo-se, refazendo-se, o que lhes confere características de abertura, fragmentação, contradição, inacabamento, flexibilidade, flutuação, plasticidade, para citar algumas. Ainda conforme Moita Lopes (2003), essa pluralidade identitária pode manifestar-se em uma mulher na forma de esposa, professora, pesquisadora, motorista, moderadora, secretária, ajudante.

Holland et al. (1998), apoiando-se em trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin publicados

nos EUA, têm essa mesma visão das identidades sendo construídas nas práticas, em atividades diárias, nas inúmeras situações em que vivemos, nas atividades sociais de que fazemos parte. Em sua pesquisa antropológica, expõem quatro movimentos de/para a construção identitária: mundos figurados (*figured worlds*), posicionamentos (*positionings*), orquestração das vozes (*authoring selves*) e construção de novos mundos (*making worlds*).

A identidade, trabalhada por uma multiplicidade de autores das diversas áreas científicas, é, não apenas o modo como o professor se vê a si próprio e aos outros enquanto profissionais da educação, mas também o modo como a sociedade representa os professores, o que espera deles, o estatuto e as hierarquias que estabelece entre os diversos profissionais da educação. rc considera que a identidade

[...] é uma construção do “si mesmo” enquanto profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pelos contextos sociais e políticos (...) os conhecimentos sobre as matérias que ensinam, as experiências passadas e pela própria vulnerabilidade profissional.

Nóvoa (1995, p. 6), por sua vez, refere que a identidade não é um dado adquirido nem sequer é um produto. “É um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” Não é um dado nem um produto, mas um processo, “um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças.” Não é o conjunto de cursos que define a identidade docente; sua construção implica um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, o que significa que a identidade profissional não é independente da identidade pessoal, da subjetividade do professor, do tipo de relações intersubjetivas e, naturalmente, no âmbito dos espaços institucionais, da prática pedagógica e do conjunto de interações que o professor estabelece com os estudantes e com o conhecimento.

António Nóvoa (2000), para além da multiplicidade de textos sobre a formação de professores e sobre a construção da sua identidade, enfatiza, em entrevista à *Revista Interface*, a necessidade “do fazer reflexivo do professor universitário, mediante trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, visando instaurar rotinas de partilha no interior das universidades.” (NÓVOA, 2000, p. 131) A ruptura com o individualismo, conformismo e determinismo que caracterizam o “fazer pedagógico” constitui a única resposta aos desafios da atividade docente provocados pelas alterações nas universidades. A resposta à heterogeneidade crescente e à diversidade de interesses exige uma nova relação com o conhecimento e com os novos públicos que frequentam as universidades. A célere transformação das sociedades e das instituições educacionais clama por alterar, substancialmente, a relação pedagógica cujo centro

era, tradicionalmente, ocupado pelo professor como transmissor do conhecimento por ele filtrado.

A nova relação que os estudantes têm com a quantidade de informações e com o conhecimento pode gerar uma alteração mortífera no triângulo pedagógico: professor-estudante-saber. O professor, utilizando a expressão de António Nóvoa (2000), corre o risco de ocupar o “lugar do morto”, de ser o terceiro-excluído, no caso de não se adaptar às inúmeras transformações e alterações políticas e sociais produzidas nos próprios espaços educativos decorrentes da diversidade cultural que hoje existe na educação superior. No auge do século XXI, em que nada mais impede o ser humano ao pleno acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, ainda parece que o futuro nunca foi tão imprevisível quanto nos tempos atuais. A imprevisibilidade e incerteza dominam o presente das novas gerações e é nesse quadro que organizam a sua existência e constroem o futuro.

Novos modelos de educação superior suporiam a adoção de novos modelos pedagógicos. Lembramos que o PDI da universidade que nos ocupa refere como eixos estruturantes a interdisciplinaridade, a inclusão social e um novo modelo pedagógico em ruptura com os modelos tradicionais. Esses princípios, mesmo pensados em abstrato, constituem indicadores importantes para uma nova identidade institucional e profissional: o professor interdisciplinar, inclusivo e que adota um novo modelo pedagógico. Tarefa difícil a de descrever os novos modelos pedagógicos.

A educação tradicional sofreu grandes transformações ao longo do tempo, desde o movimento de renovação do ensino com a Educação Nova ou Escola Nova. Embora o movimento da Escola Nova se direcione, essencialmente, para a educação básica, pensamos que os seus princípios se ajustam à educação superior pelas rupturas que estabelece com os modelos tradicionais de educação. É curioso ver como, já naquele tempo, pensava-se em organizações do sistema educacional que fosse apropriado ao quadro político e social que se concebia no país. Saviani (2013) retrata esse período, apresentando os reformistas da educação: Anísio Teixeira e seu *pensamento filosófico e político*; Lourenço Filho e as *teorias psicológicas*, Fernando de Azevedo e sua *contribuição sociológica*, dentre outros, os quais, inspirados por John Dewey³⁴ (1859-1952), filósofo norte-americano e que se contrapunha aos

³⁴ A educação nova ou escola nova apontada no Manifesto dos Pioneiros, na acepção de Bevilacqua (2014), orientou-se, fundamentalmente, pelas ideias de John Dewey: “educação como guia em torno de um ideal de vida, caracterizado pela organização da sociedade; indivíduo como possuidor de suas ‘aptidões naturais’, independente de sua ordem econômica e/ou social; trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em si e este em si mesmo; respeito à personalidade humana, como em si mesmo; a educação como dever do Estado, mas as instituições privadas tendo total liberdade; acredita que a educação é capaz de abarcar as mudanças que passam a ocorrer na sociedade; encara a educação sob o prisma psicológico; seus princípios básicos são: laicidade,

princípios e métodos da escola tradicional e mentor da pedagogia de projeto - cuja proposta principal visava promover mudanças na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica – suscitou aos reformistas instituir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)³⁵. O objetivo principal era “organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações (...) contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.” (SAVIANI, 2013, p. 245)

Buscamos, contudo, conjecturar que os modelos tradicionais de educação, ao que tudo indica, ainda na contemporaneidade, continuam resistindo dia-a-dia; apesar de questionados sobre sua adequação aos novos padrões de ensino exigidos pela atualidade, eles ainda se apresentam como redutores da grande maioria das instituições de todo país. Em oposição ao paradigma pedagógico tradicional, reinventado com as exigências do mercado e com novas concepções sobre educação – não um direito, mas um serviço – os professores da educação superior têm enormes desafios que exigem deles compromissos políticos, em consonância com os princípios inovadores da instituição que aqui estudamos: inclusão social, interdisciplinaridade, novo modelo pedagógico, excelência.

gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; propõe que todas as crianças (de sete a quinze anos) sejam confiadas à escola pública, com uma educação comum a todas; defende a autonomia técnica, administrativa e econômica da escola pública, além de uma educação descentralizada; defende que o professorado deveria ter uma formação universitária independente do nível que leciona; acredita que o ‘ponto nevrálgico’ do problema educacional estava na escola secundária e que, apenas através da educação, os princípios democráticos poderiam vir a ser legitimados (BEVILAQUA, 2014, p. 15).

³⁵Aloisio Bevilacqua faz uma relevante síntese do Manifesto dos Pioneiros (1932), a saber: “a) Na introdução, apontava-se para a necessidade de uma reforma educacional ampla e, embora se associasse esta reforma a outras de caráter econômico e social, não se estabelecia uma relação de unidade entre todos os elementos a serem reformados. Ainda na própria introdução, indicava-se a ausência, no Brasil, de uma filosofia da educação e de uma técnica educacional (aplicação de métodos científicos à educação). b) No item Movimento de Renovação Nacional, se criticava a escola como instituição a se manter segregada do todo social e demandava-se uma atualização/revisão desta prática. c) No item Finalidades da Educação, sobressaía o ideal democrático de formação do cidadão, mas segundo uma ótica burguesa individualista. d) No item Valores Mutáveis e Valores Permanentes, eram destacados como valores permanentes, o trabalho - sem, no entanto, questionar seu processo de divisão na sociedade capitalista - o espírito de renúncia, disciplina, justiça, consciência social e respeito ao ser humano. e) No item O Estado em Face da Educação, defendia-se a escola pública, gratuita, leiga, obrigatória e a coeducação. f) No item A Função Educacional, propunha-se, além da autonomia e descentralização da função, sua unidade com vistas a atender às diferentes fases do desenvolvimento do educando. g) No item O Processo Educativo, Conceito e Fundamentos da Educação Nova, algumas premissas escolanovistas eram enfatizadas, tais como a aprendizagem ativa e a criança como centro de tal processo. h) No item Plano de Reconstrução Nacional, reforçava-se além do ensino ativo e criativo, uma continuidade de articulação das reformas educacionais, fato até então impensável em termos brasileiros, bem como a produção cultural pelas universidades. i) Os itens A Unidade de Formação dos Professores e a Unidade de Espírito, O Papel da Escola na Vida e sua Função Social e a Democracia: Um Programa de longos deveres apontava para uma educação cujo propósito seria dar ao povo consciência de si mesmo. A ingenuidade se centrava no fato de se crer a educação com poderes de revolucionar a sociedade. j) Em 42 páginas, desdobravam-se na defesa da escola pública e o direito de todas as classes à educação integral.” (BEVILAQUA, 2014, p. 09 e 10)

Em oposição às novas linguagens e narrativas neoliberais sobre educação superior e às investidas do poder político contra a inclusão dos estudantes mais pobres na universidade, surgem novos conceitos que exigem do professor compromissos políticos e educativos que se situam na contramão das exigências neoliberais e da tentativa de re-elitização da educação superior: o professor multicultural em oposição ao monocultural; reflexividade, crítica e problematização em oposição ao determinismo educativo; a atividade colaborativa e de partilha em oposição ao individualismo acadêmico; a promoção da interculturalidade em oposição ao monoculturalismo e etnocentrismo acadêmicos; o investimento na pesquisa e na criatividade como núcleo central da atividade docente e da prática pedagógica em oposição à “educação bancária”; a inclusão da diversidade cultural e epistemológica em oposição a uma visão colonial do conhecimento; a educação como promoção de valores de respeito, solidariedade, democracia, liberdade, contra todas as formas de exclusão, racismo, discriminação e elitismos.

No próximo capítulo abordaremos os aspectos metodológicos que nos orientaram ao longo de toda a pesquisa. Fundamentamos a abordagem metodológica que o próprio objeto de pesquisa exigiu e que está em consonância com o referencial teórico. Justificamos o instrumento metodológico e as fontes de coleta de dados, bem como a caracterização dos sujeitos e os critérios de escolha. Toda a pesquisa é localizada no espaço e no tempo. Sendo assim, é importante a caracterização do *locus* da pesquisa e do contexto em que se situa. Lembramos que as categorias, esclarecidas e discutidas no referencial teórico, de acordo com o modelo epistemológico adotado, são unidades de análise que constam do roteiro de entrevista e da dimensão analítica da pesquisa empírica. Assim, a metodologia não se nos apresenta como uma entidade abstrata, mas é a dimensão que confere rigor e unidade lógica à nossa pesquisa, é um dos momentos fundamentais do *design* de um projeto de pesquisa.

CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA – UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

2.1 Nota Introdutória

Toda a produção de conhecimento supõe e implica uma ou múltiplas abordagens metodológicas do objeto de pesquisa, para além dos modelos epistemológicos adotados como referencial teórico. A metodologia de um trabalho confere rigor e cientificidade a uma pesquisa. Nessas abordagens, seguimos as orientações de Severino (2013, p. 38) ao referir que “o aprofundamento da vida científica exige (...) uma postura de auto-atividade didática que precisa ser crítica e rigorosa.” Procuramos, em todas as fases da pesquisa, esse rigor, uma permanente autocrítica e também uma certa “desconfiança epistemológica” em relação a alguma literatura consultada. A primeira fase da pesquisa foi, essencialmente, de caráter bibliográfico, uma bibliografia especializada e qualificada porque construída a partir de bases de dados reconhecidamente rigorosas e científicas. As fontes da pesquisa, como já tivemos oportunidade de referir, foram as bases de dados e indexadores de revistas científicas e o repositório de teses e dissertações da CAPES.

Estas fontes garantem, por si só, a qualidade dos trabalhos que nelas estão incluídos. Para além dessas, os documentos institucionais e internacionais constituíram também importantes referências na coleta de dados. Do ponto de vista teórico, servimo-nos dos autores consagrados e considerados no mundo acadêmico como as grandes referências no âmbito da construção das identidades profissionais, formação continuada e performatividade. Seguimos, do ponto de vista epistemológico, uma perspectiva pós-crítica, como referimos na apresentação/justificação do referencial teórico. Concordamos com Severino (2013, p. 100) quando afirma que todos os procedimentos metodológicos precisam “referir-se a um fundamento epistemológico que justifica a própria metodologia praticada (...) porque a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real.” Foi esse enlace que procuramos operacionalizar ao longo de toda a pesquisa, no sentido de conferir uma lógica e coerência que o próprio trabalho científico exige.

2.2 Tipo de Metodologia

Ao tomarmos consciência do problema de pesquisa e ao formularmos a questão que orientou todo o percurso – como se constroem as identidades dos professores da UFABC e qual

a relação entre a performatividade e a construção da sua identidade? – o espírito de curiosidade intelectual e também afetiva definiu a atitude de pesquisa com que encaramos este trabalho. Temos consciência de que, no âmbito de um novo paradigma epistemológico, não é possível a separação entre sujeito e objeto. O sujeito interfere, desde logo, no próprio objeto de pesquisa pelas inquietações que o próprio objeto nele suscita, o que contribui, quer queiramos quer não, para a definição do próprio objeto e também dos percursos teóricos e metodológicos. As ciências sociais, e especificamente as ciências da educação, têm um estatuto epistemológico próprio, não produzem leis explicativas da realidade, não se regem pelo causalismo e determinismo e, por isso, o grande objetivo destas ciências é a compreensão de uma determinada realidade com o máximo de profundidade e rigor possíveis.

Consideramos, desde o início, que ao objeto de pesquisa que construímos e problematizamos – construção da identidade profissional dos professores e a interferência da performatividade na construção da sua identidade profissional – se ajustaria uma abordagem metodológica qualitativa, embora tivéssemos pensado na possibilidade de uma abordagem mista – também quantitativa – no sentido de ampliar os sujeitos de pesquisa. Todavia, o tempo de pandemia em que nos encontramos, aliado ao tempo de que dispusemos para a pesquisa não permitiram ampliar os seus horizontes com uma abordagem quantitativa. Optamos, assim, apenas pelo tipo qualitativo, não porque este tipo de abordagem metodológica seja melhor ou pior do que o quantitativo, mas porque consideramos que, na ausência de um estudo quantitativo, o objeto exigiria um estudo mais em profundidade do que em extensão e mais passível de interpretação. Daí que, inclusive, tivéssemos feito uma revisão prévia da literatura no sentido de localizar os estudos anteriores e construir o que Gatti (2008, 2011) e André (2011) chamam estado da arte. Fizemos, assim, na perspectiva de Cooper (1982, *apud* TUCKMAN, 2002, p. 83), uma “abordagem ancestral”, uma certa arqueologia epistemológica que nos permitiu situar o conhecimento construído no âmbito daquele que já foi produzido e detectar nesses estudos as categorias fundamentais e os modelos epistemológicos que serviram de referência. A pesquisa qualitativa

[...] dá espaço à necessidade de improvisar quando surgem fatos desconhecidos durante a pesquisa. Geralmente, o projeto de pesquisa não começa com uma hipótese a ser confirmada nem procedimentos rígidos e predefinidos de coleta de dados. A metodologia qualitativa favorece a flexibilidade na utilização dos procedimentos. (TAVARES; RICHARDSON, 2015, p. 10)

Consideramos, por isso, que seria mais ajustado ao tipo de pesquisa insistir na utilização do conceito popperiano de conjectura, e não no de hipótese, como referimos na introdução deste trabalho. Não pelo fato de se recusar liminarmente o conceito de hipótese, mas por

considerarmos que a visão mecanicista, causalista e determinista que o próprio conceito encerra se ajusta a uma pesquisa de caráter positivista e não à nossa. O que aqui está em causa, não é a concepção científica de K. Popper, por muitos considerada neoliberal, mas apenas o conceito de conjectura que ajustamos à realidade que constituiu o objeto de estudo. Por outro lado, a pesquisa qualitativa, por exigir a utilização de instrumentos que têm por finalidade a captação do sentido ou sentidos dos discursos, permite-nos compreender melhor o fenômeno da identidade profissional e as relações com a questão da performatividade. Os discursos são reveladores, ocultadores e desveladores: exprimem representações, modos de ser e estar, perspectivas, convicções, princípios e valores. Podem ocultar o que os diversos sujeitos não querem assumir explicitamente. Daí que a análise de discurso, sobre a qual refletimos adiante, permita desvelar sentido e sentidos, retóricas discursivas, resistências ou concordâncias.

Trata-se de uma pesquisa que, na linha de Severino (2013, p. 123), definiríamos mais como exploratória compreensiva e menos como explicativa-descritiva: “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” É, também, uma pesquisa de caráter qualitativo porque, como pesquisadora, nos envolvemos com o objeto de pesquisa e não o tomamos como objeto separado e distante das nossas preocupações e inquietações. Ao nos envolvermos com o objeto, numa espécie de “promiscuidade acadêmica e epistêmica”, a finalidade foi entendê-lo por dentro para, posteriormente, a partir de um distanciamento crítico, o podermos entender de fora. Parafraseando José Machado Pais (2006, p. 158), o nosso olhar sobre o objeto foi “comprometido e intrometido.”

Este duplo olhar – intrometido e comprometido – é tanto mais objetivo quanto mais tocado por uma subjetividade cúmplice do observador. A reflexividade, nos processos de observação, produz um efeito de sensibilização que permite estabelecer rupturas com as imagens estereotipadas e cristalizadas do que se vê sem olhar, do que normalmente se concebe com preconceito ou se olha de lado. O olhar científico é tanto mais credível quanto mais crítico em relação a essas representações estereotipadas.

Como bem refere Boaventura Santos (1987), num paradigma emergente não existe a separação entre sujeito e objeto, dado que o sujeito se reconhece no conhecimento que produz. Por considerarmos que os indicadores que os discursos dos professores poderão revelar e que poderão apontar para uma relação próxima entre as exigências do mercado e das agências internacionais de regulação (exigências performativas) e a construção/reconstrução da identidade dos professores da UFABC, a nossa abordagem metodológica tem, também, um caráter projetivo – pretende promover uma séria reflexão sobre a necessidade de uma formação continuada na educação superior que não se limite à dimensão da pesquisa e pensar numa

identidade profissional mais construída, de acordo com o modelo institucional, do que atribuída e ou fabricada por uma série de instituições externas reguladoras de toda a atividade docente.

Finalmente, na linha dos autores que tomamos como referências para a análise de discurso – Foucault (1986; 1997) e Fairclough (2011) – consideramos que a abordagem é também qualitativa pelo fato de nos interessar o discurso – documental e de entrevista – como expressão de sentidos múltiplos (sociais, ideológicos, políticos) susceptíveis de múltiplas interpretações. As questões da identidade estão politicamente implicadas porque elas são condicionadas pelas concepções políticas existentes, pelas conjunturas e pelas estruturas diversas de poder. Se a produção das políticas é condicionada pelos contextos, se as universidades se regem por normas impostas pelo poder político, então, os discursos dos professores revelam explícita ou implicitamente tais dimensões.

2.3 Instrumentos Metodológicos

Qualquer abordagem metodológica implica a utilização de instrumentos de pesquisa que permitam a coleta de dados. A escolha dos instrumentos não se faz de um modo aleatório. Deverá estar de acordo com o objeto de pesquisa, com a questão de pesquisa, com os objetivos e com o próprio modelo epistemológico. Consideramos, por isso, que o instrumento mais adequado a um estudo aprofundado, de caráter qualitativo, seria a entrevista ao maior número possível de sujeitos, professores da instituição e ao responsável máximo pela gestão da universidade. As entrevistas foram realizadas *online* por imposição da Covid 19.

No Apêndice A apresentamos um quadro a que chamamos “construção prévia de uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões.” Nesse quadro, pretendemos ajustar aos objetivos as fontes de pesquisa e instrumentos, as categorias e as questões que formulamos para a entrevista. O roteiro da entrevista é constituído por oito questões que foram construídas de um modo semiestruturado de acordo com as seguintes categorias: identidade, performatividade, formação continuada. Por intermédio da entrevista que foi aplicada a professores da instituição e ao atual reitor pretendemos responder aos objetivos formulados para a pesquisa e à respectiva questão de pesquisa enunciada. As entrevistas possibilitam-nos, como refere Tuckman (2002, p. 307), “o acesso ao que está dentro das pessoas” e permitem-nos avaliar o que uma pessoa pensa, quais suas crenças e valores, suas expectativas e preferências. O objetivo da construção de uma entrevista semiestruturada foi, precisamente, o de permitir aos sujeitos de pesquisa maior liberdade de expressão, sem aprisionamentos nem constrangimentos. Como pesquisadora, interessou-nos desvelar o que pensam os nossos sujeitos, mas também suas

relações e o seu compromisso com os princípios político-institucionais da instituição, dimensões importantes para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Num trabalho de pesquisa de caráter qualitativo, que utiliza a entrevista como instrumento metodológico, não é possível abarcar a totalidade dos sujeitos que constituem o universo de pesquisa. Por isso, a técnica de amostragem tem como função criar uma representação do universo de modo a que corresponda ao “sentir” da população, embora sem caráter universal. A técnica de amostragem é utilizada, sobretudo, em estudos de natureza quantitativa, dado que o instrumento de pesquisa privilegiado é o questionário que permite abarcar um número significativo e, em muitos casos, representativo do universo ou população. Ter um universo de 1000 sujeitos, por exemplo, significa que se pode construir uma amostra significativa da ordem dos 200 sujeitos aos quais se aplica um questionário com posterior análise descritiva e estatística. O mesmo não acontece nos estudos qualitativos.

O fato de, nesta pesquisa, termos optado apenas pela dimensão qualitativa, impediu que pudessemos fazer um estudo em extensão e nos concentrássemos num estudo de caráter compreensivo. Sabemos que os sujeitos são diversos, possuem representações diferentes sobre a mesma realidade, têm perspectivas e práticas pedagógicas também elas diferentes. Fomos, por isso, obrigados a escolher na diferença, mas seguindo alguns critérios nessa nossa escolha. Entrevistamos 10 sujeitos. Consideramos que deveríamos ter em consideração algumas variáveis, tais como gênero, idade, formação, tempo de formação e tempo na instituição. Mas um dos critérios fundamentais para a pesquisa que nos ocupou foi a distribuição dos sujeitos pelas áreas acadêmicas, a saber: área tecnológica (BC&T) e humanidades (BC&H). A escolha dos sujeitos enquadra-se no que se denomina amostra intencional ou por julgamento. (STEVENSON, 1981) Não se trata de uma amostra probabilística (aquela em que todos os sujeitos têm a possibilidade de ser incluídos na amostra), mas de uma amostra não probabilística, de caráter subjetivo em que o pesquisador, por ter algum conhecimento da população, escolhe os sujeitos que, na sua opinião, a podem representar.

A amostragem intencional, também chamada de amostragem por julgamento, faz parte do grupo de amostragens não probabilísticas, sendo destas, a que envolve a maior participação por parte do pesquisador na escolha dos da população os quais irão compor a amostra. “A amostragem subjetiva, ou por julgamento, onde a variabilidade amostral não pode ser estabelecida com precisão. [...] não é possível nenhuma estimativa do erro amostral.” (STEVENSON, p. 166, 1981). Nesse sentido, uma vez aceitas as limitações da técnica, a principal das quais é a impossibilidade de

generalização dos resultados do inquérito à população, ela tem sua validade dentro de um contexto específico.” (MARCONI; LAKATOS, p.47, 1988)

Pensamos que a opção pela amostra intencional tem as suas vantagens, no que diz respeito à pesquisa sobre a identidade profissional dos professores da UFABC: ela permitiu-nos escolher os sujeitos que, do nosso ponto de vista, maior contribuição poderiam dar à pesquisa – pelo conhecimento profundo da instituição, pelo tempo de permanência, pela ocupação de cargos de gestão e por terem acompanhado o desenvolvimento da instituição ao longo dos anos. Por outro lado, não nos parece que a principal desvantagem atribuída à amostra intencional se aplique a esta pesquisa, dado que o nosso objetivo não é nem nunca foi a obtenção de dados universalizáveis, mas uma discussão e reflexão, com agentes importantes da instituição, acerca da temática que nos ocupou.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados 09 professores, distribuídos pelas diversas áreas, a quem fizemos as entrevistas entre os meses de março e abril de 2020 e entrevistamos, também, o Reitor da Instituição. Com a pandemia da Covid 19, tivemos grande receio que essa fase da pesquisa ficasse comprometida, mas após grande empenho em contatar os docentes da instituição por meio dos dados disponibilizados na plataforma da Universidade e também nas plataformas Lattes e LinkedIn, foi possível comprovar que quem realmente faz pesquisa está também disponível para colaborar/participar em outras pesquisas. Devido ao fato de estarmos numa situação excepcional, o primeiro critério consistiu em analisar a potencialidade de cada sujeito e área de atuação, bem como o período de ingresso na UFABC e tempo de atuação no magistério superior, também buscamos equilibrar a seleção por gênero. Após criteriosa seleção, outro fator determinante foi a aceitação e disponibilidade dos sujeitos escolhidos. Neste aspecto, não obtivemos resposta de muitos dos sujeitos, o que nos levou a selecionar os professores/professoras que responderam à nossa solicitação. Acreditamos que a necessidade de reformulação das suas atividades, em função da pandemia, terá contribuído para não responderem à solicitação.

Em quadro, foi apresentado a caracterização dos sujeitos da pesquisa, de acordo com as seguintes variáveis: gênero, idade, formação acadêmica, experiência profissional/área de atuação, tempo na instituição. Referimos, ainda, que os professores entrevistados tiveram prévio conhecimento do roteiro de entrevistas (Apêndice D), de acordo com as normas éticas, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e foram convidados a responder a um pequeno questionário (Apêndice C) que teve por finalidade contribuir para a coleta de informações, tendo em vista a sua caracterização, que fizemos anteriormente.

Referimos, finalmente, que cada entrevista teve a duração média de 60 a 90 minutos e que todas foram realizadas por videoconferência.

Definido número de sujeitos e respectiva escolha, de acordo com os critérios acima referidos, fizemos as entrevistas em modo remoto, obedecendo a todas as normas éticas definidas para a realização de entrevistas.

Apresentamos, em seguida, o quadro que permite visualizar o número de sujeitos e o seu enquadramento em cada uma das variáveis.

2.4.1 Caracterização dos sujeitos

Quadro I.

Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Experiência Profissional/Área de atuação	Tempo de Atuação UFABC
Masc		Graduação em Ciências Sociais. Mestrado em Programa de Estudos Pós Graduated em Ciências Sociais. Doutorado em Sociologia Pós-doutorado pela Faculdade de Saúde Pública – USP	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da Universidade Federal do ABC (UFABC); ✓ Professor no curso de Relações Internacionais (BRI/UFABC); ✓ Coordenador da pesquisa "Migração e saúde: itinerários terapêuticos, práticas e estratégias de cura de imigrantes africanos na cidade de São Paulo" (edital universal CNPq); ✓ Coordenador do grupo de estudos e pesquisas sobre as Relações Brasil / África (UFABC); ✓ Membro colaborador da Cátedra Sergio Vieira de Mello (CSV/UFABC); 	5 anos BCH

			✓ Coordenador do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NEAB/UFABC)	
Fem	48	Ciências Sociais Mestrado em Sociologia Doutorado em Sociologia	✓ Magistério Superior 17 anos Curso de extensão para refugiados ✓ Vice diretora do Bacharelado em Políticas Públicas ✓ Coordenadora da Editora EDUFABC	10 anos - BCH
Masc	44	Graduação em Filosofia. Mestrado em Educação Doutorado em Educação	✓ Magistério Superior 20 anos Coordenador de Curso. ✓ Membro da Comissão de Graduação. ✓ Vice-coordenador do Bacharelado em Ciências e Humanidades. ✓ Membro do Conselho Universitário. ✓ Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. ✓ Pró-reitor de Extensão e Cultura. ✓ Secretário-Geral.	10 ANOS BCH
Masc		Graduado em física Mestrado e doutorado em tecnologia nuclear materiais Pós doc	✓ Magistério superior 11 anos ✓ Atua principalmente em: Síntese, Caracterização elétrica, micro estrutural e estrutural de eletrólitos sólidos cerâmicos. ✓ Coordenador do programa de ensino e aprendizagem da UFABC.	13 anos BCT
Masc		Graduação em Engenharia Elétrica	✓ Magistério superior 12 anos	10 anos e 8 meses BCH

		Mestrado e doutorado em Administração Pública e Governo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professor adjunto I da Universidade Federal do ABC ✓ Vice-coordenador do Mestrado em Ciências Humanas e Sociais. ✓ Desenvolve pesquisas e trabalhos principalmente nos seguintes temas: reforma do estado, administração pública, burocracia, regulação, accountability e consumidor. 	
Fem	40 anos	<p>Graduação: cirurgiã-dentista</p> <p>Mestrado: Não</p> <p>Doutorado: Ciências</p> <p>Pós-doutorado: Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Magistério superior 13 anos ✓ Docente dos cursos de bacharelado em ciência e tecnologia e engenharia biomédica da UFABC, e dos cursos de pós-graduação em Biotecnociência e Engenharia Biomédica ✓ Coordenadora do curso de pós em engenharia biomédica desde 2018. 	10 ANOS BCT
Masc	62 anos	<p>Graduação: Licenciatura em História</p> <p>Mestrado: História Econômica</p> <p>Doutorado: História Econômica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Magistério Superior: 3 anos 	3 anos BCH
Fem		<p>Bacharel e licenciada em Ciências Sociais</p> <p>Mestrado em Sociologia</p> <p>Doutorado em Sociologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Magistério Superior – 4 anos e 5 meses ✓ Integra o quadro de docentes permanentes do Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFABC, no qual atualmente 	4 anos e 5 meses BCT

			exerce a função de coordenadora. ✓ Integra o Comitê de Ética em Pesquisa.	
Fem	58 anos	Comunicação Social Mestrado Política Científica e Tecnológica; Doutorado História Social	✓ Magistério Superior 28 anos ✓ Membro eleita Conselho Universitário (2 anos); ✓ Membro eleita Consepe; ✓ Coordenadora Núcleo Ciência, Tecnologia e Sociedade; ✓ Desenvolveu, implantou e coordenou a Editora da UFABC; ✓ Coordenador da Pós Graduação Ciências Humanas e Sociais (PSHS)	9 anos BCH
Masc.	55 anos	Engenharia Agrônômica Mestrado Ciências Biológicas Doutorado Ciências Biológicas	✓ Magistério Superior 17 anos ✓ Coordenação do bacharelado interdisciplinar; ✓ Projetos de extensão em saneamento ambiental; ✓ Desenvolvimento Urbano	9 anos

De acordo com os dados inseridos no quadro, os dez sujeitos entrevistados correspondem a cinco do gênero masculino e quatro do gênero feminino e também o Reitor do sexo masculino. As idades situam-se entre os 40 e os 62 anos. Todos os sujeitos possuem doutorado com uma experiência na educação superior que varia entre os três e os vinte e oito anos e uma experiência na instituição entre os três e os treze anos.

2.5 O LOCUS DA PESQUISA

2.5.1 Visão local – Região do Grande ABC X UFABC

Toda a produção/construção do conhecimento científico é histórica e geograficamente situada. O conhecimento está condicionado e só pode ser buscado em contextos sociais,

econômicos e políticos. Por isso, apresentada já, em seu devido espaço, a história da instituição como resultado da expansão da educação superior, no Brasil, consideramos ser importante caracterizar a região onde ela está situada.

De acordo com informações da Agência de Desenvolvimento Econômico do Grande ABC, a região conta com uma população aproximada de 2,6 milhões de habitantes, subdividida em uma extensão de 828 km², conciliando a existência de significativos conjuntos industriais, uma grande variedade de cadeias produtivas, progressiva participação das atividades do setor de serviços e amplo comércio varejista, além de relevante grau de urbanização ao lado de significativos espaços e reservas naturais destinados à preservação ambiental, em que a produção de água é parte importante do sistema de abastecimento metropolitano. Vale destacar que as ações da governança regional também trouxeram substanciais melhorias na construção de políticas e de projetos regionais, com conseqüente impacto na qualidade de vida da população regional.

Entretanto, de acordo com informações colhidas nos documentos institucionais, antes da criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), as cidades da região, comumente chamadas de região do Grande ABCD, contavam com uma enorme necessidade de vagas na educação pública superior. O ABC já possuía mais de 2,5 milhões de habitantes e uma oferta de apenas 45 mil vagas, subdivididas em cerca de 28 Instituições de Educação Superior, sendo a maioria universidades privadas. À vista disso, a comunidade da região do ABC, extensivamente representada por seus vários segmentos, atuou direta e indiretamente pela criação de uma universidade pública e gratuita na região, sendo a UFABC a concretização dessa luta.

De acordo com o PDI da UFABC, sua missão é: “Promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social” (BRASIL, PDI, UFABC 2013, p. XI) Dentre seus objetivos, destacam-se princípios e valores como: “redução das desigualdades e da pobreza extrema como norteadores das ações de extensão” (BRASIL, PDI, UFABC 2013, p. 96)

Ainda de acordo com esse documento, dentre os aproximados 77 mil estudantes matriculados na educação superior na região, cerca de 65% se encontravam em instituições privadas, 20% em municipais e 15% na rede comunitária filantrópica. Com exceção de uma porcentagem muito pequena de instituições que desenvolviam atividades de pesquisa, todas as demais apenas se concentravam no ensino, até mesmo no setor de tecnologia e engenharia e poucas apresentavam algum investimento em pesquisa aplicada.

A UFABC foi projetada como instituição *multicampi*, ou seja, com atividades espalhadas em múltiplos *campi* na Região do Grande ABC. Conforme o artigo 2º da Lei nº 11.145 que institui a fundação da universidade “A UFABC terá por objetivo ministrar educação superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação *multicampi* na região do ABC paulista.” (BRASIL, 2005, p. 1) Os *campi* situam-se em Santo André e São Bernardo do Campo, ambos em funcionamento.

2.5.2 O ingresso à Universidade Federal do ABC

A política de ingresso de alunos na graduação ocorre em fase única, pelo ENEM ou pelos chamados sistemas de transferência. Com a nota obtida no ENEM o candidato à vaga na graduação se inscreve pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Inicialmente, o aluno ingressa no bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) ou pode optar pelo bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H). Na UFABC o aluno pode escolher as seguintes modalidades na hora de se inscrever: ampla concorrência, escola pública e PcD. Na modalidade “escola pública”, direcionada a quem fez ensino médio ou ensino médio supletivo em escola pública, há subcotas étnicas e para famílias de baixa renda.

Quanto ao processo de ingresso, via admissão por transferência oriunda de outras instituições de educação superior, fica condicionado à existência de vagas e aprovação em processo seletivo, por meio de edital próprio, de acordo com Resolução ConsEPE Nº 174 que regulamenta a admissão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFABC, além do preenchimento de vagas ociosas que, conforme seu Art. 3º, também fica condicionado a critérios de seleção e classificação e ao rendimento final obtido pelo(a) candidato(a) em uma das edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2.5.3 Perfil do aluno ingressante

Conforme informações obtidas nos documentos institucionais³⁶, a universidade desenvolve ano a ano uma ampla pesquisa sobre o perfil do aluno ingressante. De acordo com o documento, o “objetivo é acompanhar a evolução do perfil dos discentes ao longo dos anos e estabelecer um conjunto de informações para subsidiar a formulação e avaliação de políticas institucionais.” (BRASIL, 2018, p. 3) Apresentamos alguns gráficos que permitem entender

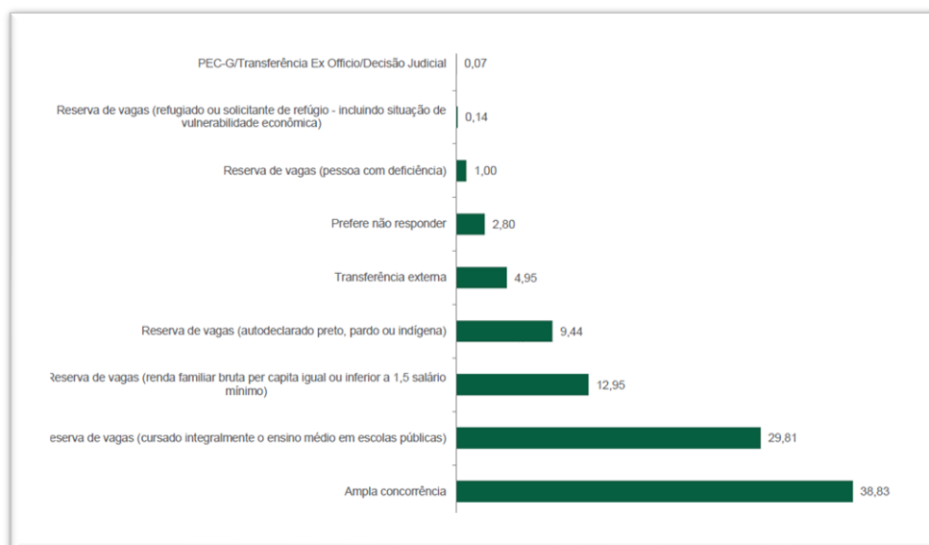
³⁶ Fonte: Perfil do Discente de Graduação UFABC 2018

melhor o perfil do aluno ingressante na instituição. Assim, alguns dos dados coletados, relacionadas ao último registro, que corresponde ao ano de 2018, revelam que:

- a) A UFABC conta com uma ampla política de ingresso por meio de cotas: 38,83% dos alunos ingressaram pela ampla concorrência e 53,34% ingressaram pela reserva de vagas (cotas),

Gráfico VI

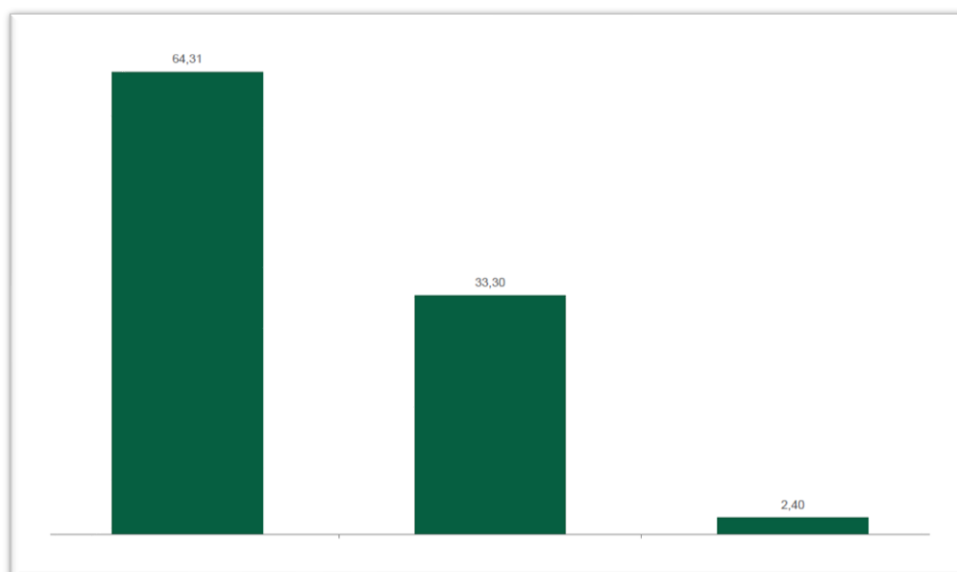
Forma de Ingresso dos estudantes na UFABC Percentual total; 11.992 respostas – para cotistas, foi possível mais de uma resposta



- b) 64,31% é do gênero masculino e 33,30% do gênero feminino

Gráfico VII

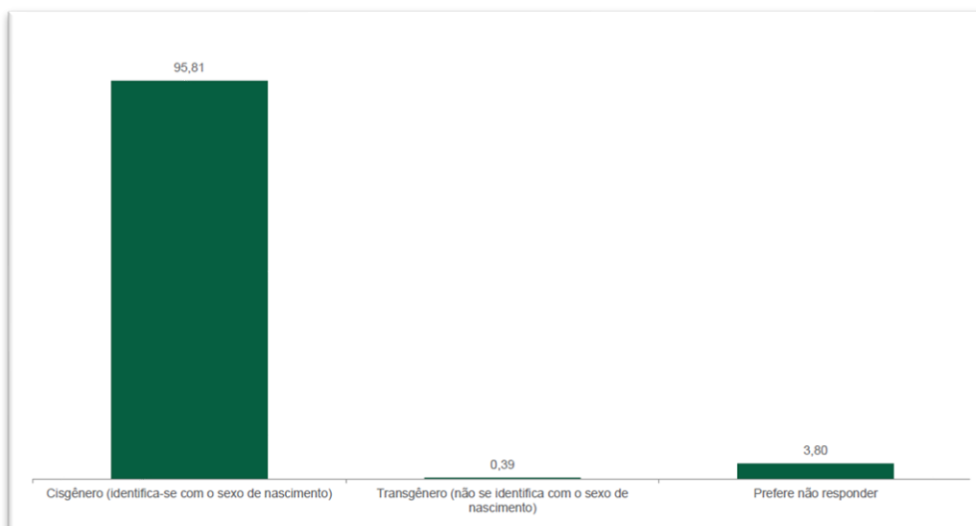
**Sexo biológico de nascimento dos estudantes
Percentual total; 9.929 respostas**



c) 95,81% identifica-se com o gênero de nascimento

Gráfico VIII

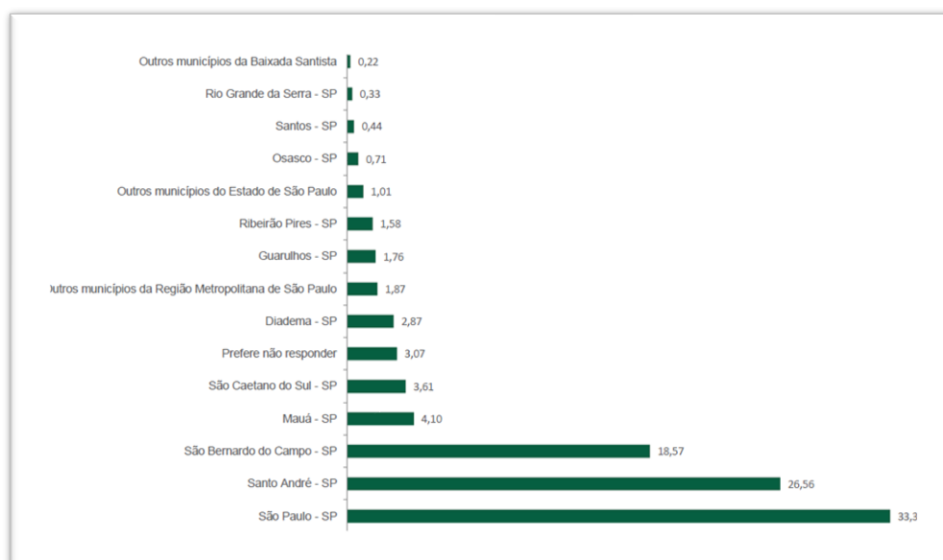
**Identidade de gênero dos estudantes
(percentual total; 9.929 respostas)**



d) 33,30% reside no município de São Paulo/SP, 26,56% Município de Santo André/SP, 18,57%, Município de São Bernardo do Campo/SP e 21,57% nos demais Municípios da região;

Gráfico IX

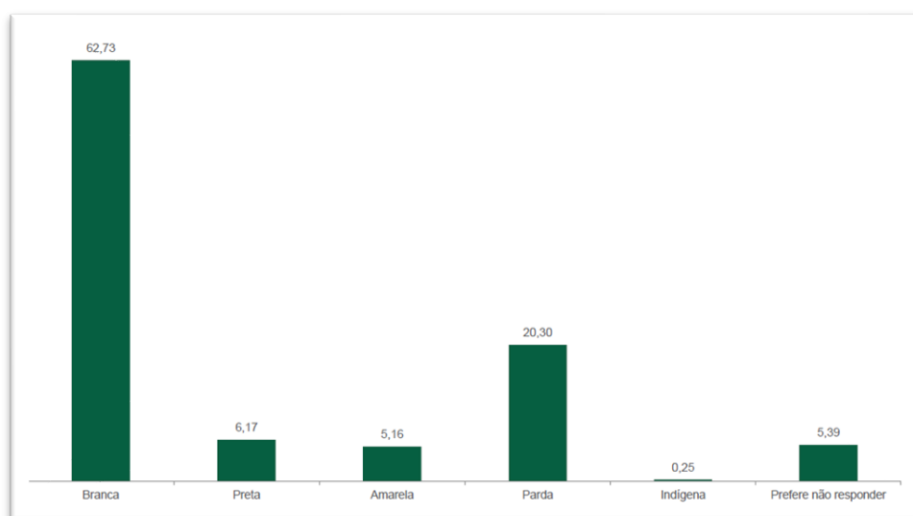
**Município de residência atual dos estudantes
Percentual total; 9.929 respostas**



- e) A UFABC é a primeira universidade brasileira que possui um novo modelo de educação superior de carácter inclusivo e, supostamente, direcionado para os grupos sociais mais desfavorecidos. Contudo, 62,73% dos alunos ainda são brancos e apenas 6,17% pretos e 0,25% indígenas, apesar dos múltiplos desafios estabelecidos em seu PDI, não se estabeleceu a ruptura deste paradigma e os negros continuam a ser excluídos.

Gráfico X

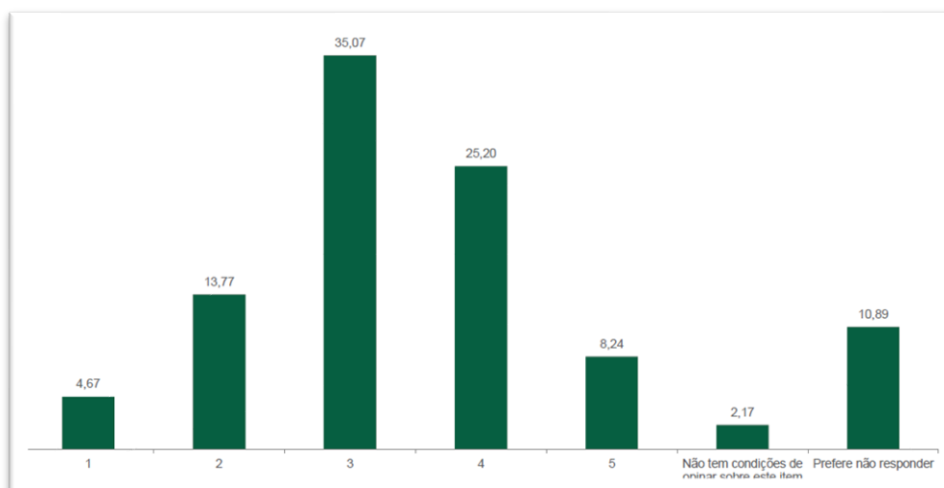
**Classificação de cor/raça dos estudantes de graduação
(percentual total; 9.929 respostas)**



- f) Nota-se que, apesar do compromisso político da universidade com alunos provenientes da escola pública, a luta pela excelência e a inclusão social, apenas 8,24% dos alunos caracteriza os professores por excelente, enquanto 4,67% por péssimos e 35,07% dos alunos avalia seus professores por medianos; e os demais estão entre os que não responderam ou regulares;

Gráfico XI

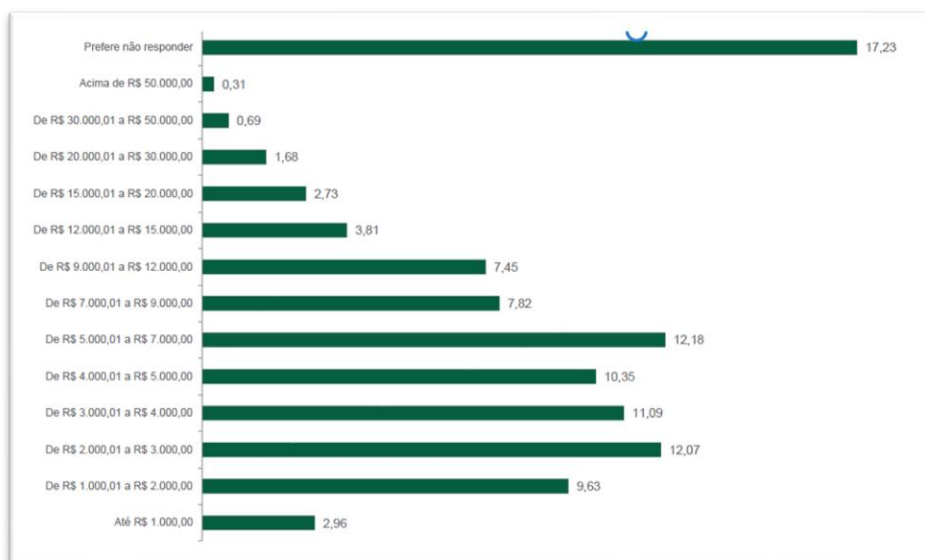
**Avaliação de corpo docente (didática) - de 1 (péssimo / não atende) a 5 (excelente / atende plenamente)
(percentual total; 9.929 respostas)**



- g) Os maiores índices da renda bruta mensal dos estudantes situam-se entre R\$ 2.000,00 à 3.000,00 - 12,07% e 5.000,00 a 7.000,00 - 12,18%

Gráfico XII

**Renda bruta mensal da família dos estudantes
(percentual total; 9.929 respostas)**



2.5.4 O Corpo Docente da Universidade

O cumprimento das metas estabelecidas no PDI exige profissionais qualificados e, sobretudo, que se ajustem ao perfil da instituição. Os docentes da UFABC ingressam para o quadro efetivo da universidade (Regime Jurídico Único - Lei 8.112) por meio de concursos públicos que, segundo informações institucionais, ocorrem de acordo com as necessidades e disponibilidades orçamentárias da União.

O corpo docente da UFABC é constituído por 100% de professores com título de doutor, sendo esta uma condição para ingresso na universidade. O PDI (BRASIL, PDI, da UFABC (2013, p. 69) afirma ser seu propósito:

Refinar o planejamento de contratação de docentes e sua alocação nos Centros, de forma a atender satisfatoriamente e com prioridade todos os cursos de graduação, com ênfase nos Bacharelados Interdisciplinares, bem como as demandas estratégicas da universidade. Deverá ser mantido preferencialmente o padrão adotado de docentes com titularidade mínima de Doutor, contratados em regime de dedicação integral e exclusiva ao ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessas considerações, parece-nos indispensável citar o que destaca Nóvoa (1992, p. 21):

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Para tanto, é importante percorrer as formas utilizadas para se chegar a essas mudanças no ensino e na educação, facultando perspectivas de envolver o professor em ações que priorizem a vivência da reflexão sobre sua prática, sempre buscando a construção de uma práxis coerente com o atual momento e necessidades dos contextos em que atua.

2.5.5 A Pós-graduação na Universidade Federal do ABC

Desde os primórdios de sua fundação, a base do projeto pedagógico da UFABC é a interdisciplinaridade, comum também à pós-graduação. Normatizada pelo CONSEPE, por meio da Resolução nº 186, de 13 de janeiro de 2015, e demais normas dos programas, a sua essência interdisciplinar é baseada na confiança de que os avanços na ciência e na tecnologia implicam uma importante reformulação no modo de se difundir e construir conhecimento. Assim como a graduação, a pós-graduação é amparada em um projeto pedagógico que permite ao discente se matricular em disciplinas específicas do seu curso e também em disciplinas de outros programas de pós da UFABC sem ter a necessidade de solicitar aproveitamento da disciplina cursada, pois uma vez matriculado essa disciplina entra automaticamente em seu histórico escolar.

A pesquisa e a produção do saber decorrente da mesma, são tidas como o grande diferencial da formação altamente qualificada dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFABC. Seus programas de pós-graduação visam o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica de fronteira, objetivando formar pesquisadores altamente especializados e que sejam capazes de preencher a necessidade da educação superior e do desenvolvimento tecnológico nos âmbitos nacional e regional.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFABC (PROPG) é a grande responsável pela propositura dos cursos de mestrado e doutorado e seu objetivo maior é proporcionar meios de interação entre a Universidade Federal do ABC e demais dimensões da sociedade, influenciando, fundamentalmente, a formação do estudante, principalmente nos processos educativo, científico, cultural e político.

2.5.6 O Projeto Pedagógico e o PDI da UFABC

Num tempo em que o novo modelo de ciência e as novas tendências epistemológicas emergem, determinando outras formas de conceber e representar a realidade, englobando, deste modo, diferentes áreas do conhecimento, a UFABC mostra querer preservar a liberdade para a exploração de novas veredas em todos os campos da ciência e de atividades acadêmicas. Dos preceitos que regem sua proposta se pode inferir que as universidades devem estar comprometidas com a evolução do espírito e não somente em suprir as necessidades materiais de consumidores.

Em seu plano de interdisciplinaridade, enuncia que busca promover o conhecimento racional primário e, apesar do foco sobre o avanço da ciência e tecnologia que elege a pesquisa como sendo o principal mecanismo para atingir seus objetivos, incentiva um sistema pedagógico que estimule o aluno a ser interlocutor de suas próprias escolhas, assumindo riscos e aceitando desafios. Em conformidade com seu projeto pedagógico, pretende demonstrar que “conhecimento não deve ser vinculado apenas a demandas sazonais de mercado, mas, acima de tudo, à evolução e iluminação do espírito humano.” (BRASIL, PP, UFABC, SP)

O projeto Pedagógico Institucional (PPI) estabeleceu, desde a sua fundação, alguns paradigmas inovadores no âmbito da educação superior brasileira. O novo modelo pedagógico que serviu de referência a outras instituições, criadas nos governos Lula e Dilma, “visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional da educação superior brasileira, abrindo caminho e disseminando os aspectos que têm tido sucesso de seu PDI por todo o país.” (PPI, p. 45) A organização acadêmica é estruturada por meio de uma matriz transversal que possibilita a interação entre os seus núcleos acadêmicos e as suas pró-reitorias. Do ponto de vista dos princípios institucionais, essa interação deverá, na prática, possibilitar o diálogo, o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre as diversas áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade, como referimos anteriormente, constitui um dos pilares do PDI da instituição. Ela é identificada como “a interação entre áreas e a integração de conhecimentos e apontada como caminho para resolução das grandes questões do século XXI, que exigem a atuação e intercomunicação de profissionais de diferentes formações e visões (...).”

A base da organização curricular dos bacharelados de ingresso e da própria organização estrutural da instituição está na interdisciplinaridade e na identificação de grandes eixos sistêmicos do conhecimento humano. “Diferentemente das universidades tradicionais, em que cada curso possui seu conjunto de disciplinas, na UFABC todas as disciplinas ofertadas compõem um catálogo unificado.” (p.58) O aluno de qualquer um dos cursos existentes pode

matricular-se em qualquer uma das disciplinas. Para além disso, o aluno pode matricular-se em até três cursos, até que cumpra os requisitos principais do bacharelado interdisciplinar de ingresso. Verifica-se, assim, que as matrizes curriculares da instituição possuem uma flexibilidade que não se encontra nas universidades tradicionais. Os departamentos das grandes áreas disciplinares foram abolidos e “as responsabilidades acadêmicas foram distribuídas nos três Centros temáticos, todos eles reunindo profissionais das áreas científicas, tecnológicas e humanas, visando maiores permeabilidade, flexibilidade e fluxo de informações.” (p. 46)

Um dos documentos importantes, relativamente ao cumprimento de metas é o Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) da Instituição. Em linhas gerais, abordamos, no próximo tópico, as prioridades, metas e ações a serem desenvolvidas no âmbito das Tecnologias de Informação.

2.5.7 O Plano Diretor de Tecnologia da Informação da UFABC

Criado pela Portaria da Reitoria nº 233, de 06 de junho de 2017, e publicada no Boletim de Serviço nº 657, de 09 de junho de 2017, no PDTI estão estabelecidas as prioridades, metas e ações a serem realizadas na área de TI da UFABC. O Grupo de Trabalho (GT) PDTI teve a atribuição de desenvolver o Plano Diretor de TI da universidade, para o período de 2018 – 2020, podendo ser revisto com a frequência necessária para a manutenção das atividades ligadas à TIC da UFABC e seu documento final teve revisão e aprovação pelos membros do CETIC (Comitê Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação) em 11/04/2018.

O Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) coordena e centraliza todas ações de TI da UFABC, dando suporte às atividades acadêmicas e administrativas, alinhando-as com seus objetivos institucionais, tais como dispostos em sua lei de criação (lei Nº 11.145 de 26 de julho de 2005) e em seu estatuto. A elaboração e a atualização regular do PDTI pelos órgãos federais faz parte de uma determinação estabelecida no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informática e Informação - SISP (Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação) e o mesmo também determina que o trato das TICs seja precedido de planejamento, elaborado em harmonia com o PDTI e alinhado à estratégia do órgão ou entidade.

Conforme versa o próprio documento, as tecnologias da informação vêm assumindo um importante papel nas organizações nos últimos anos, uma vez que os ativos de TICs passaram a ser utilizados para subsidiar decisões administrativas. Com isso, é fundamental este alinhamento da governança de TI aos objetivos e estratégias das instituições. Para guiar esse

alinhamento, o foco principal do PDTI da UFABC é “especialmente atender aos pilares acadêmicos, quais sejam: Ensino, Pesquisa e Extensão, permeados pela gestão, tanto acadêmica como administrativa, sabendo de que a TI serve como uma ponte, facilitando a transversalidade entre estas áreas.” (BRASIL, PDTI, UFABC, SP)

Ainda em consonância com o próprio documento, também é da responsabilidade do TI proporcionar o suplemento necessário no que diz respeito a agilidade, flexibilidade, inovação e também efetividade, principalmente ao ponderar as projeções de futuro, levando em conta, sobretudo, o fato de a UFABC ser uma instituição relativamente jovem e deve-se considerar a eminência de novos prédios, novos cursos, mais alunos, o que requer também uma solicitude no sentido de alinhar as diversas áreas da universidade, no qual é muito mais facilmente alcançado, fazendo-se valer dos engenhos de TI.

Outro ponto eminente do PDTI corresponde à afirmação de que “a administração pública deve primar pela melhor gestão dos recursos e maior qualidade na prestação de serviços aos cidadãos. Para que o gasto em TI atenda a isso, é necessário que haja um alinhamento entre as estratégias e ações da TI e as estratégias organizacionais.” (PDTI, p. 2) Para que o PDTI seja de fato um instrumento norteador e que possa acompanhar a atuação da área de TI, à guisa do PDI, bem como trazer estratégias essenciais não só no sentido de implantá-las, é vital uma sensibilidade maior da gestão política, pois o corte de verba praticamente inviabiliza todo e qualquer bom projeto de uma universidade pública.

Em linhas gerais, segundo o PDTI 2018/2020, grande parte das ações apontadas no mesmo foram realizadas, sobretudo devido a ações de renegociações contratuais, objetivando diminuição nos custos, porém, tantas outras deixaram de ser, justamente, devido a “redução orçamentária.” (PDTI, p. 17) Conclui ainda que o mesmo serviu de tônica para compreenderem se os mecanismos adotados pelo NTI são assertivos, o que levou o Escritório de Projetos do NTI a reestruturar “sua política de gestão, aplicando novas metodologias de gerenciamento de projetos, testando-as e revisando sua aplicabilidade nas atividades do setor.” (PDTI, p. 18)

Já encontra-se em preparação um novo PDTI 2021-2023 e, seu cronograma, em fase de planejamento, aponta para os seguintes objetivos: Atualizar critérios de priorização; Priorizar as necessidades inventariadas; Definir metas e ações; Planejar a execução das ações; Planejar ações de pessoal; Planejar Orçamento das Ações; Identificar os fatores críticos de sucesso; Elaborar o plano de gestão de riscos; Elaborar mapa estratégico do NTI; Consolidar a Minuta do PDTI e por fim, Publicar o PDTI.

2.5.8 A UFABC e a produção científica

Ter como horizonte a interdisciplinaridade para orientar a proposta curricular a partir do ponto de vista de ciência e da constituição de uma lógica disciplinar é, sem dúvida, um grande desafio, pois foge da sistemática formativa das disciplinas curriculares isoladas e promove uma nova proposta educativa, aliando prática docente e formação do professor, ao que tudo indica como pressupostos teóricos necessários a uma formação mais consistente.

Com o intuito de expandir o projeto e o diálogo interdisciplinar, a UFABC instituiu a Revista *Interciente*, tendo como propósito a promoção da interdisciplinaridade como proposta pedagógica e científica. De acordo com a *home page* da revista, “A *Interciente* se propõe a ser a plataforma de discussão sobre o exercício da interdisciplinaridade nos aspectos de ensino, pesquisa e extensão, exercendo assim um papel norteador na prática interdisciplinar.”³⁷ Com registro oficial ISSN 2359-4756, publica artigos em inglês e português em regime *open access*.

Além das publicações da *Interciente*, a UFABC é a universidade brasileira mais bem colocada nos quesitos *normalized impact* (que avalia o impacto internacional das publicações científicas da universidade, em comparação com a média geral mundial), *high quality publications* (que mede o percentual das publicações da instituição nas mais consagradas revistas do mundo) e *excellence* (que mede o percentual das publicações das instituições mais citadas de todo o mundo), conforme consta no banco de dados Scopus e *ranking internacional Scimago 2015*, dentre outros importantes *rankings* divulgados. No entanto, consultando a plataforma SCOPUS, a revista não foi encontrada. Como se pode ver, a *Revista Interciente* não consta:

- ✓ Revista Ingenieria de Construccion
- ✓ Revista Interamericana de Bibliotecologia
- ✓ Revista Interamericana de psicologia/Interamerican Journal of Psychology
- ✓ Revista Internacional de Acupuntura
- ✓ Revista Internacional de Andrologia
- ✓ Revista Internacional de Ciencias Podologicas

Na consulta que fizemos à plataforma Sucupira, Periódicos Capes, deparámo-nos com uma avaliação B5, o que é contraditório relativamente aos parâmetros de excelência apresentados anteriormente. Uma revista B5 não tem condições para integrar o SCOPUS e,

³⁷ <http://publicacoes.ufabc.edu.br/interciente/informacoes-sobre-a-revista/>

muito menos, quando se verifica que apenas foram publicados dois números (2014, 2015). Há cinco anos que não é publicado nenhum número da revista.

Quadro 2 – Consulta Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
2359-4756	REVISTA INTERCIENTE	INTERDISCIPLINAR	B5

Fonte: CAPES. Plataforma Sucupira. Versão Beta. 2016. Acesso em: 11 abr. 2014.

Algo vai mal no “reino da UFABC!” Entre as propostas e a realidade, a distância é enorme. É injustificável que uma instituição, que se afirma como um novo modelo de educação superior, que existe há 15 anos, se pautar pelo critério de excelência, tenha uma revista B5, com apenas dois números publicados!!!!

2.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

2.6.1 Análise de Discurso

Como afirmava Cassirer, o ser humano é um animal simbólico e é o uso da linguagem que o distingue dos outros animais. A linguagem é, por isso, o modo como expressa os seus sentimentos e emoções, o seu pensamento, representações, os seus projetos. É um veículo de comunicação, de socialização, de expressão do pensamento e da cultura. Reconhece-se, atualmente, como as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais de grande amplitude e, conseqüentemente, considera-se a importância do uso da análise das produções linguísticas como um método para estudar as mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2001). A língua, como expressão linguística de uma cultura, é, como defendia Saussure, um fato social.

A análise de discurso pode, pois, ser considerada como um método de pesquisa social mas, também, como uma estratégia ou técnica de análise para entender as transformações que se operam na realidade política e social. Foi esta a perspectiva analítica que decidimos adotar no nosso trabalho por considerarmos que o discurso é moldado por relações de poder, incorpora ideologias e tem reflexos na construção das representações sociais, das identidades institucionais e profissionais, tal como no modo como se processam as relações no interior de

uma instituição e nas relações sociais. A análise crítica do discurso tem por finalidade desvelar as relações entre linguagem, poder e privilégios (BOURDIEU, 2001; FAIRCLOUGH, 2001; FOUCAULT, 1987) a partir do princípio de que na vida social há uma luta em relação ao como se deve entender as coisas (incluindo pessoas, objetos, palavras e textos) e, por isso, se constroem e disseminam políticas de representação e construção de discursos que não refletem a realidade como se fossem espelhos, mas que são artefatos de linguagem, narrativas distorcidas, mediante os quais se constrói uma outra realidade e outras representações que mistificam a verdadeira realidade. Esses são os poderes dos discursos: revelam, mistificam, ocultam, mas também desvelam o verdadeiro sentido ou sentidos do ser.

Tendo em consideração que o nosso objeto de pesquisa se concentra na construção da identidade profissional dos professores da educação superior de uma instituição específica – UFABC – e no modo como a performatividade influencia essa construção, tomamos como fontes de pesquisa empírica os documentos da instituição e das organizações internacionais e o discurso dos entrevistados. Pensamos que os discursos revelam posicionamentos subjetivos e ideológicos diferenciados, bem como interesses e perspectivas distintos em relação à complexidade do objeto de estudo. Faz sentido, por isso, que o discurso surja como o mediador entre os sujeitos e as respectivas ações e que a respectiva análise desvele o sentido ou sentidos ideológicos e políticos dos discursos a partir das narrativas globais e/ou da respectiva estrutura argumentativa.

Todo o discurso está aberto a múltiplas interpretações, dependendo do contexto e do intérprete, o que significa que os sentidos sociais do discurso, bem como as ideologias que incorpora e que transmite, não podem ser simplesmente extraídos do discurso sem ter em consideração o emissor e o intérprete tal como a relação que entre ambos se estabelece.

Michel Pécheux desenvolveu uma abordagem crítica à análise de discurso “tentando combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual, trabalhando, principalmente, com o discurso político escrito. (...) A fonte principal da abordagem de Pécheux foi a teoria marxista de ideologia de Althusser” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51) que enfatiza a autonomia relativa da ideologia em relação à base econômica e a sua contribuição significativa para a reprodução ou transformação das relações econômicas. A ideologia, longe de ser um conjunto de ideias descorporificadas, ela ocorre em formas materiais. Neste sentido, a linguagem funciona como uma forma material da ideologia e o discurso tem uma natureza ideológica. Pensar a linguagem na sua forma material é abrir um espaço para pensar a relação entre a estrutura discursiva e os acontecimentos, relação que se torna possível pela analogia que se estabelece entre a descrição e a interpretação. O analista trabalha a possibilidade de

descrever/interpretar um funcionamento discursivo “lidando/operando” com a paráfrase e a metáfora que têm como *locus* a linguagem. A paráfrase e a metáfora explicitam-se, pois, enquanto procedimentos de análise.

Uma análise discursiva não consiste, assim, na reprodução do que foi dito, mas na busca do sentido, na tentativa de desvelamento dos sentidos políticos, ideológicos e sociais do que foi afirmado. Esta é uma marca da especificidade da análise de discurso: introduz uma noção não linguística de paráfrase e uma noção de metáfora que não deriva da retórica, ou dos estudos literários, assim como uma noção de “memória” que tem suas determinações que não são psicológicas, cronológicas, mas, sobretudo, políticas, sociais e ideológicas. A relação entre essas noções e o modo de procedimento da análise de discurso, ligando o que é estabilizado e o que é sujeito a equívoco, no movimento da descrição e da interpretação vai marcar profundamente os estudos da linguagem. É a paráfrase (pensada em relação à configuração das formações discursivas) que está na base da noção de *deriva* que, por sua vez, se liga ao que é definido como efeito metafórico: fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido. (ORLANDI, 1995)

A partir dessas considerações iniciais, a nossa opção teórica pela análise dos discursos documental e de entrevistas seguiu os caminhos sugeridos por Foucault e Fairclough. A análise de discurso, nas perspectivas de M. Foucault (1986; 1997) e N. Fairclough (2011), afigura-se adequada ao objeto de pesquisa, tendo em vista que o discurso documental é permeado, por um lado, por fatores de natureza ideológica e política e, por outro, pretende organizar e configurar as práticas institucionais e sociais. Interessa-nos o pensamento pós-estruturalista de Foucault e não a dimensão estruturalista que se concentra na estrutura da linguagem. Agrada-nos a ideia de discurso como prática institucional e social, aquele que se produz no âmbito de relações de poder e micro-poderes, visíveis ou ocultos, nas relações institucionais. De acordo com o autor, não há estruturas permanentes, categorias universalmente válidas responsáveis pela constituição da realidade. O discurso é uma prática social e é produzido em função de relações de poder. Com clareza, Foucault (1986, p. 56) refere que não lhe interessa o discurso como conjunto de signos que remetem a conteúdos ou representações, mas

Como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Analisar o discurso na perspectiva de que ele é, também, uma construção das práticas sociais e políticas e de que a linguagem é constitutiva das próprias ações, é o fundamento da

análise de discurso e o sentido que Foucault lhe atribui. Os analistas do discurso não negam que existe uma estrutura formal linguística, regida por leis internas, que sustenta o próprio discurso e sobre a qual se sustentam os efeitos de sentido. No entanto, o que lhes interessa não é a estrutura linguística, as suas regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, mas os sentidos da própria linguagem, atribuídos por sujeitos inseridos em contextos históricos, com determinadas posições sociais e em estratégias de interlocução. (MAINGUENEAU, 1997) O tipo de discurso (histórico, filosófico, religioso, político, acadêmico, publicitário...) que Maingueneau chama cena englobante (1997), resulta dos contextos e posições sociais dos próprios sujeitos enunciadorees do discurso. Para interpretar um discurso exige-se que se situe o discurso em uma cena englobante. É esta que define o estatuto dos interlocutores num determinado espaço social. Por outro lado, o lugar social e profissional ocupado pelos sujeitos pode definir, antecipadamente, como expectativa, o gênero de discurso utilizado pelos sujeitos interlocutores.

Um aspecto importante a considerar em Foucault é o fenômeno da temporalidade, fundamental para a análise de um objeto de estudo que é, por definição, dinâmico e, por isso, temporal. Não há discursos fora do tempo, anacrônicos, abstratos e universalizáveis. Eles surgem na dinâmica de um feixe de relações históricas, contextuais, sociais e políticas. São os contextos e a respectiva temporalidade que permitem entender a relação entre discursos e formações não-discursivas como as instituições, os processos sociais, políticos e econômicos. Interessa-nos Foucault, também, pelo fato de entender a linguagem e os discursos numa relação indissociável com o poder e os micropoderes, muito presentes nas instituições acadêmicas, cenários onde se desenrolam, muitas vezes, conflitualidades entre poderes e micropoderes e entre visões ideológicas e políticas distintas. As instituições são, de um modo geral, organizações que funcionam a partir de um conjunto de normas impostas pelo poder dominante. Normas que têm uma dupla função: permitir o funcionamento institucional e disciplinar os sujeitos que dela fazem parte. Sujeitos dóceis e submissos são a negação da autonomia e da liberdade. Em muitos casos, no entanto, a docilidade e submissão são reveladoras de uma “servidão voluntária” (LA BOÉTIE, 1997) e do “medo à liberdade.” (SARTRE, 1997) A servidão, paradoxalmente, ainda que voluntária, pode ser mais confortável do que a tarefa e a responsabilidade do exercício da liberdade.

Os discursos são produtores de saberes, de modelos de conhecimento, prefiguram, assim, um modelo epistemológico e é também neste sentido que nos interessa a análise de discurso para desvelar a sua dimensão epistemológica, por um lado e, por outro, para entender se os discursos proferidos, pela sua possível institucionalidade, não serão uma representação mistificadora da realidade. Que saberes produz a linguagem, que modelo institucional e

epistemológico ganha forma pelo discurso, em oposição a outros discursos que “criam” outros modelos? Analisar os discursos na perspectiva de Foucault é, por isso, dar conta de relações históricas e de poder e de práticas muito concretas que estão presentes nos discursos.

N. Fairclough, por sua vez, perspectiva o discurso nas suas dimensões ideológica e política, seguindo a linha de M. Pécheux. “O discurso é moldado muito por relações de poder e ideologias e exerce um efeito construtivo sobre a identidade social e as relações sociais.” (FAIRCLOUGH, 2011, p. 31) A análise da prática social está centrada nos conceitos de ideologia e de hegemonia no sentido de um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento.

As hegemonias nas instituições, refere Fairclough (2011, p. 28), “são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso.” A partir do conceito de hegemonia de Gramsci, Fairclough considera que, na ordem do discurso, o conceito de hegemonia se manifesta também pelo domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais na consensualidade do que no uso da força. Neste sentido, a luta hegemônica assume a forma de prática discursiva e o próprio discurso se apresenta como uma esfera da hegemonia (RESENDE; RAMALHO, 2006), como, parece-nos, teremos oportunidade de constatar na análise das entrevistas dos professores, confrontando os diversos discursos manifestados pelos diversos sujeitos que têm posições/estatutos diferenciados na própria instituição.

O modelo tridimensional trabalhado por Norman Fairclough reúne três tradições analíticas: análise textual, análise da prática discursiva e análise da prática social. Esta tridimensionalidade acaba por moldar um quadro representativo das práticas institucionais e sociais, das relações discursivas que estão envolvidas com o contexto em que o discurso se produz e, naturalmente, com as temáticas ou formações discursivas em função das quais o discurso se produz. Daí que a semântica dos discursos se entenda no interior de cada uma das formações discursivas.

Interessa-nos, também, abordar os fenômenos da intertextualidade e da interdiscursividade que são as marcas da heterogeneidade do discurso textual e, simultaneamente, a fonte da sua ambivalência. “Os elementos de um texto podem ser planejados para serem interpretados de diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é uma fonte de ambivalência antecipatória intertextual”. (op. cit., p. 138). O conceito de intertextualidade, herdado de Bakhtin (1981), via Kristeva, é considerado como a presença de outros textos em um texto. Significa que, afinal, é necessário encarar os discursos como uma série de enunciados em cadeia e que, talvez, não haja discursos originais, uma vez que cada um deles incorpora enunciados anteriores, absorve e é construído por textos do passado

(FAIRCLOUGH, 2011). Por outro lado, se considerarmos que as memórias são textos, muitas vezes não decodificados, elas interferem na produção dos discursos proferidos em quaisquer momentos conjunturais, fazem parte da ordem do discurso, sobretudo quando se trata de discursos sobre identidade em que, obrigatoriamente, a memória está presente.

No que diz respeito ao conceito de intertextualidade, dar-lhe-emos, no entanto, outro sentido, tal como Foucault (1986) indica: dentro de um texto intertextual encontramos campos de presença, concomitância e memória diferentes que constituem a ordem do discurso. Textos com sentidos diferentes e que se entrecruzam na busca de um sentido comum. O conceito de interdiscursividade significa “a constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto ou convenções discursivas.” (op. cit., p. 29) É um conjunto de discursos que mantém uma relação discursiva entre si, ou seja, termos de outras esferas ou discursos atuando numa relação discursiva conflituosa (ou não) num determinado discurso. Numa análise de discurso importa dar atenção ao interdiscurso, dado que se caracteriza como um espaço de trocas entre vários discursos que são selecionados numa determinada situação discursiva.

Os documentos são uma produção histórica e, em muitos casos, resultam de contextos políticos, enraizados em contextos sociais, que definem os ciclos de políticas (BALL, 1990; 1993), particularmente a sua formulação, preconfigurada por questões ideológicas e políticas. As palavras que constituem os discursos documentais são, também elas, uma construção que pretende afirmar-se como constitutiva das práticas. Os documentos em análise foram submetidos a uma hermenêutica discursiva em função das linhas teóricas apresentadas e da respectiva matriz conceitual.

Para além do discurso documental, foram analisados, posteriormente, os discursos dos professores que fizeram parte da pesquisa. As formações discursivas (FDs) foram construídas a partir das categorias previamente discutidas (referencial teórico) e das mesmas como categorias analíticas, inseridas nas questões formuladas. A partir do pensamento de Foucault, Pécheux utiliza o conceito de Formações Discursivas (FDs) para definir o que “em uma dada formação ideológica determina o que pode e deve ser dito.” (FAIRCLOUGH, 2011, p. 52) As formações discursivas são, afinal, o “lugar” a partir do qual os sujeitos produzem o seu discurso, o lugar de enunciação dos discursos, tendo em consideração as condições ou contextos da sua produção (de onde e o que diz), o sujeito do discurso (quem diz) e os seus efeitos de sentido (para quem e com que sentido). Não há discursos iguais mesmo proferidos pelo mesmo sujeito. Há que ter em consideração as suas condições materiais de produção e também o que se pretende com ele.

As palavras mudam o seu sentido de acordo com as posições de quem as profere. Não interessa o sujeito produtor do discurso, mas a sua posição, o lugar a partir do qual se produz um discurso. Se, por exemplo, tomarmos o conceito de “militante” como referência, ele pode ter um significado no discurso institucional e outro no discurso relacionado com a prática pedagógica. O discurso de um responsável institucional (reitor ou vice-reitor) será, com certeza, diferente do discurso de um sujeito que apenas cumpre a sua função docente. Na mesma Formação Discursiva (FD) pode haver palavras e expressões em comum, mas os significados e os sentidos que lhes atribuem poderão ser diferentes. Daí a importância de uma análise interdiscursiva. Muitas vezes, os sujeitos poderão distanciar-se de uma FD pelo uso de marcadores metadiscursivos tais como “o assim chamado...”, “o que você chama...”. Pécheux denomina este posicionamento discursivo por “contra-identificação” ou desidentificação – o distanciar-se de práticas discursivas sem substituí-las por novas práticas.

A cada Formação Discursiva correspondem unidades discursivas que constituíram o objeto de análise. Não se analisa todo o discurso, mas as unidades discursivas que estiverem de acordo com a Formação Discursiva construída que, por sua vez, está em consonância com as categorias pré-definidas para a pesquisa, sobretudo Identidade profissional, performatividade e formação.

No próximo capítulo faremos a análise e interpretação dos dados empíricos da pesquisa. Trabalharemos, numa primeira fase, apenas com os documentos internacionais e institucionais e, posteriormente, com os dados coletados pelas entrevistas. Pensamos ser importante apresentar uma visão analítica dos diversos documentos e, posteriormente, estabelecer um diálogo com os dados coletados das diversas fontes, incluindo a revisão da literatura. A este processo analítico se chama triangulação de dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.1 Análise Documental

O último capítulo deste trabalho de pesquisa é constituído pela análise e interpretação dos dados empíricos. Começaremos por analisar os documentos nacionais e internacionais no sentido de aferir as influências e confluências entre uns e outros no que respeita à formação inicial e formação continuada dos professores da educação superior e, a partir daí, concluir a relação existente entre os princípios defendidos para a formação e a construção da identidade, ou seja, em que medida os modelos de formação determinam os modelos de identidade.

Analisaremos, também, os documentos da UFABC de acordo com as seguintes formações discursivas: novo modelo pedagógico da instituição; práticas pedagógicas interdisciplinares; inclusão dos grupos sociais desfavorecidos e ingresso dos estudantes na instituição, dado que consideramos que os princípios institucionais configuram a identidade dos professores da instituição ou, dito de outro modo, a identidade institucional repercute na identidade docente.

Posteriormente, concluiremos este capítulo e a respectiva pesquisa com a análise e interpretação dos discursos dos sujeitos entrevistados e com a triangulação dos dados a partir das diversas fontes de pesquisa. Como já referimos no capítulo sobre metodologia, foram construídas formações discursivas nas quais se incluirão as unidades de discurso submetidas a análise e interpretação. As formações discursivas foram constituídas a partir das categorias previamente definidas: tais como identidade profissional; performatividade e identidade; formação continuada e identidade.

A inclusão de estudantes de grupos sociais desfavorecidos dos pontos de vista social e econômico, bem como a interdisciplinaridade, constituem categorias importantes presentes nos documentos institucionais e que, por isso, adotamos *a posteriori*. As formações discursivas são, afinal, o “lugar” a partir do qual os sujeitos produzem o seu discurso, o lugar de enunciação dos discursos, tendo em consideração as condições ou contextos da sua produção (de onde e o que diz), o sujeito do discurso (quem diz) e os seus efeitos de sentido (para quem e com que sentido). Não há discursos iguais mesmo proferidos pelo mesmo sujeito. Também não há discursos neutros. Há que ter em consideração as condições materiais de produção do discurso e também o que se pretende com ele.

3.1.1 Documentos Nacionais e das Agências Internacionais

Tomaremos como objeto de análise o discurso produzido sobre a formação discursiva: O discurso documental sobre Formação Continuada e sua possível relação com a construção da identidade profissional, dado que consideramos, na problematização/construção do objeto de pesquisa e no referencial teórico, que a identidade profissional resulta de um conjunto de fatores, entre os quais a formação. Um dos princípios fundamentais que estrutura o projeto UFABC é a interdisciplinaridade. Inferimos, por isso, que o professor da instituição possui um perfil que supera a disciplinaridade tradicional e ao pôr em prática a interdisciplinaridade numa perspectiva colaborativa, essa prática influencia a sua identidade. De fato, a

interdisciplinaridade³⁸ pode contribuir para a potenciação da qualidade da educação e para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Efetivamente, no que diz respeito à inclusão, a “preocupação” das agências reguladoras diz respeito à educação básica e não à educação superior, o que não é o caso dos princípios defendidos pela UFABC que apostam na inclusão de outros setores populacionais, sobretudo dos mais desfavorecidos. cremos, por isso, que a aposta na inclusão tende a eliminar o elitismo, podendo ser a dimensão inclusiva um indicador da identidade dos professores da UFABC.

A intenção, assinalada previamente, de analisar os documentos legais que referenciam a formação continuada no Brasil, bem como os diversos documentos citados anteriormente na construção e problematização do objeto de pesquisa - as orientações políticas das agências internacionais, tais como Banco Mundial (2011), OCDE (2016), UNESCO (1999, 2004) e a Resolução da segunda reunião da cúpula das Américas, realizada no Chile em 1998, os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia (1994)*, *Prioridades y estrategias para la educación (1996)*, (Revisões das Políticas Nacionais para a Educação Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil (2018))

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada (BRASIL, 2005) e o Plano Nacional de Educação (PNE) ampliam-se à medida que aprofundamos a pesquisa e reafirmamos a relevância da formação continuada na contemporaneidade. A despeito disso, conforme registra a Unesco (1999, p. 13),

(...) o ensino superior precisa repensar sua missão e redefinir muitas de suas funções particularmente em vista da necessidade que a sociedade tem de pessoas com treinamento e conhecimentos em constante atualização.

Tal convicção se fortalece ainda mais quando as políticas de mudança do citado documento clarificam a primordialidade de renovação do ensino e aprendizagem, com intuito de melhorar sua “relevância e qualidade”:

Pede a introdução de programas que desenvolvam a capacidade intelectual dos estudantes, melhorando o conteúdo interdisciplinar e multidisciplinar dos estudos, e o uso de métodos de divulgação que melhorem a efetividade da experiência em ensino superior, especialmente tendo em vista os rápidos avanços tecnológicos em informação e comunicação. (UNESCO, 1999, p. 15)

³⁸ No documento da UNESCO (1999, p. 15) surge uma referência à interdisciplinaridade como base da renovação da qualidade do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes.

Por conjectura nossa, não parece existir condição cognoscível que permita atingir essa melhora de relevância e qualidade do ensino para a educação superior sem percorrer o rumo dos caminhos que induzem à formação continuada dos professores. Não se pode pensar em formar cidadãos capazes de criar ou “mudar as regras do jogo” (CORTESÃO, 2011) - quando necessário - se o professor, enquanto fio condutor, não estiver apto a lidar com os diferentes contextos políticos e ou sociais que (re)produz, uma vez que “a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 97) Tal como referimos no referencial teórico, na abordagem da formação de professores, parece-nos que o documento da UNESCO vai ao encontro do princípio institucional da interdisciplinaridade, o que constitui, pensamos, um indicador importante da fundamentação da profissionalidade docente e da sua identidade.

Como estamos tendo a oportunidade de observar, numerosos fatores nos induzem a analisar a relevância da formação continuada. Se pararmos, por exemplo, para refletir sobre um breve contexto histórico, a partir da década de 90, o número de alunos ingressos a educação superior - ainda que predominantemente em instituições privadas - teve alto nível de crescimento ano a ano. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o número de alunos nas IES federais era de 471.189; nas IES estaduais, 211.451; nas IES municipais, 111.308, e nas IES privadas, 7.287.421 (INEP, 2014). Da mesma forma, cresceu também fortemente, o número de professores universitários. Ao pesquisar o panorama da América Latina, com dados coletados da Conferência Regional de Ministros de Educación de 1996, Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2012, p. 249), constatam que no período de 1950 e 1992, o número de professores universitários, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes.”

Com relação ao Brasil, segundo dados do INEP, o número de docentes em exercício registrado em 2003 foi de 218.489; já em 2014, alcançou 383.386, isto é, teve um crescimento de 75,5%. O próprio documento da Unesco (1999, p. 32), frisa o acesso ao nível superior de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais”, fatores que, indubitavelmente, aumentam consideravelmente a responsabilidade dos professores sobre o que se ensina e como se ensina e têm, pensamos, reflexos na construção ou reconstrução das suas identidades.

3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), documento de

referência no Brasil, trata, genericamente, da formação continuada em vários artigos, porém, como mencionado, nada específico sobre a educação superior. Iniciando pelo artigo 40, que concerne à formação continuada, direciona o olhar mais para o subterfúgio da formação para o trabalho (pedagogia tecnicista³⁹), a saber: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” O artigo 63, no inciso III, traz os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. O artigo 66 aponta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Já o artigo 67, inciso II, estipula o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” O artigo 80 emblema que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” E o 87, §3º, inciso III, mantendo a subsequência da forma generalizada, proclama “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.”

Como dito anteriormente, percebe-se no texto da Lei 9.394/96 a referência à formação continuada, porém, a mesma não faz alusão a educação superior nem ao docente desse nível de ensino. Traz, unicamente, a educação dos diversos níveis, como cita o artigo 63, contudo, nada que venha a nortear a formação continuada e que abra caminhos para uma educação no ensino superior que permita romper com a educação tradicionalista. Como refere Maria Lucia Vasconcelos (2009, p. 33), na interessante análise que faz acerca da LDB e a capacitação do docente na educação superior, “há preocupação com a formação dos docentes da educação básica, tendo, até mesmo, a formação pedagógica excepcionalmente explicitada. O professor universitário, no entanto, estaria sendo excluído nos “programas de educação continuada’.”

³⁹A pedagogia tecnicista considera que as instituições de ensino devem modelar o modo de se comportar do aluno, assim, estará contribuindo para um sistema harmônico, funcional e orgânico, cabendo à prática docente organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos específicos deste aluno, permitindo integrá-lo à máquina do sistema social global. Para Demerval Saviani, a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. “Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2013, p.382).

Em junho de 2014, foi lançado pelo governo federal um novo Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005), que traz uma série de metas, algumas que, inclusive, tratam diretamente do trabalho e carreira docente. No entanto, assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação nada especifica para a educação superior nem para a formação continuada do docente da educação superior. Para melhor clarificar essa afirmação, buscamos evidenciar algumas dessas metas e estratégias, que mais se aproximam ou genericamente se direcionam para a educação superior, ou, esclarecendo melhor, para a formação continuada do professor da educação superior.

A Meta 13 do PNE, indica: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.” (BRASIL, PNE, 2014-2024) Tal meta se traduz um tanto heterônoma, pois ao tempo que convida à elevação da qualidade da educação superior, pela ampliação de mestres e doutores no corpo docente, não esclarece qual estratégia será utilizada – lembrando que no contexto em que vivemos, no qual, segundo afirmação do próprio Ministro da Educação da época, Mendonça Filho, “a educação brasileira vem progredindo, mas a passos lentos, aquém do desejável.” (PORTAL BRASIL, 2017). “A previsão”, segundo o ministro é um aumento orçamentário nos recursos para a educação de “7% em relação a 2016, o que representaria um crescimento de R\$ 9 bilhões para a educação.” (PORTAL BRASIL, 2017) Mas esta previsão - se efetivada - seria o suficiente para dar conta de suprir as carências da educação brasileira e, ainda, elevar a qualidade da educação superior conforme o sugerido na Meta 13. De acordo com o PNE 2001-2010 – (LEI Nº 010172), - a Meta 16; “Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%”, já trazia a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, no entanto porém, não foram encontrados dados que comprovassem ou não a efetivação de tais metas.

O aumento orçamentário de 7% dos recursos para a educação, conforme informado pelo então ministro da Educação do Brasil, é terminantemente insuficiente para suprir as necessidades dos novos desafios propostos para aumentar a qualidade da educação superior. Os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), documento que integra um vasto universo de indicadores buscando aferir desde a dimensão de mulheres na docência e a regularidade de uso das tecnologias por grau de instrução até a totalidade de valor mútuo destinado a Educação Superior, revelam a insuficiência dos investimentos se for para o cumprimento das metas. Vale dizer que dos 35 países que compõem

a OCDE, e entre nações permanentes e associadas, o Brasil continua com índices abaixo da média - segundo dados do relatório de 2016, “o Brasil investe 5.5% do PIB nos ensinos fundamental, médio e superior.” (OCDE, 2016, tabela b4.2) Mantemos uma posição inferior em relação aos outros participantes da pesquisa controlada por essa organização multilateral.

Indicadores relacionados ao atraso educacional relativamente aos países considerados desenvolvidos, mostram que a necessidade de investimento na educação “superior” brasileira é de 10% do PIB em educação. Somente da aplicação desse percentual seria possível melhorar a qualidade do ensino e avançar na qualificação da educação, gerando o equilíbrio necessário entre avanço e qualidade de forma consistente. Como maior garantidor para nossa afirmativa sobre a insuficiência orçamentária, se faz importante destacar que o Brasil é um dos últimos colocados no mundo no total de investimento anual por estudante, ficando à frente apenas de México, Colômbia e Indonésia. Não nos deteremos sobre as transformações operadas pelo atual governo (ou apontados em seus discursos oficiais), no que diz respeito aos cortes ou “contingenciamentos” dado que entendemos que essas transformações terão reflexos profundamente negativos nas instituições de educação superior, na carreira dos professores, na inclusão de alunos de baixa renda e na pesquisa, reflexos ainda não avaliados do ponto de vista científico.

A qualidade da educação superior, de acordo com Dias Sobrinho (2012, p. 26), “deve corresponder à qualidade definida pelos atores supranacionais do mundo científico, de acordo com os imperativos da economia globalizada.” Ainda segundo o autor, “diferentemente das práticas mais comuns, a qualidade não é reduzida a seus aspectos quantificáveis e mensuráveis, nem a educação superior deve ter um único propósito instrumental.” Qualidade medida por índices de produtividade; situação nos rankings; percentual de sucesso dos estudantes; adequação ao mercado de trabalho; utilização das novas tecnologias de informação e comunicação – conceitos que se definem a partir de dados quantitativos não consideram qualidade, por ex., a inclusão dos sectores mais desfavorecidos da população ou a inclusão de novas culturas e epistemologias, diálogos universidade/sociedade.

Retomando a análise do PNE, na Meta 14.13), tenciona-se “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs.” (BRASIL, PNE, 2014-2024) Do mesmo modo, questionam-se as transformações da economia, nesse caso “mundial”, e os mecanismos a serem adotados, uma vez que, ainda assim, não se encontram definições estratégicas para sustentar tais metas.

Nas estratégias propostas, a 15.11 aspira “implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;” (BRASIL, PNE, 2014-2024). Se analisarmos os artigos 63, 66 e 67 da LDB, referidos anteriormente, é possível observar que são ações que já haviam sido previstas ou que estão ou deveriam estar em andamento e efetivadas, não justificando estarem relacionadas no PNE 2014-2024 como metas e estratégias a serem cumpridas.

Quanto à Estratégia 16.1 realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, PNE, 2014-2024), vem acentuar o exposto na Constituição de 1988, em seu Art. 214⁴⁰.

Apesar das “mudanças” e “avanços” verificados no PNE 2014-2024, tem-se a ideia de que seu desenvolvimento se relaciona com o modo de produção capitalista no Brasil, fomento da iniciativa privada, embora com o incremento de algumas políticas de impacto social como o REUNI e PROUNI, também elas comprometidas atualmente. Conforme dito, nada está especificamente direcionado a educação superior e/ou ao docente do ensino superior. As metas e estratégias apontadas foram destaques que, genericamente, buscamos traduzir para a educação superior, já que o novo PNE sancionado em junho de 2014 é voltado quase que especificamente à educação básica e ao professor da educação básica, sem contar o fato de que as metas são desproporcionais aos recursos destinados ao mesmo, além do importante agravante de o PNE estar se firmando como política educacional ligada, apenas, à formação de trabalhadores que atendam as demandas da produtividade, desprestigiando cada vez mais uma formação superior atrelada a uma educação autônoma em relação ao neoliberalismo, ao sólido sistema socio econômico capitalista.

Quanto às Resoluções CNE/CP (Conselho Nacional de Educação Conselho/ Pleno), considerando que a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, revoga as que vigoravam

⁴⁰ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: 609 I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

anteriormente, como citado em seu art. 25⁴¹, optamos por desconsiderar os demais citados no texto da revogação e propor a análise a partir da resolução em vigor. O texto da referida Resolução inicia dizendo que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 1), bem como traz uma série de considerações que definem a importância “profissional do magistério”, e “valorização profissional”, que devem ser asseguradas pela formação inicial e continuada. Contudo, assim como na LDB, a formação inicial e continuada para a educação superior só aparece genericamente e sua base central está direcionada, fundamentalmente, para a educação básica.

Tendo concluído a análise dos documentos nacionais, para compreender como figura legalmente a formação continuada para o docente da educação superior, na atual conjuntura em nosso país, seguimos, dando continuidade à pesquisa, analisando os documentos internacionais, com o objetivo principal de verificar em que medida os princípios genéricos da legislação brasileira se ajustam ou não aos princípios dos documentos internacionais e que indicadores poderão ser revelados em relação à identidade profissional dos professores.

3.1.3 Banco Mundial e Unesco

Principiamos analisando os documentos do Banco Mundial⁴², pesquisando, inicialmente, como a educação superior aparece. Ao longo de toda sua história, o Banco Mundial passou por diversas modificações. É evidente que o Banco vem ampliando sua missão, assumindo um papel cada vez mais político mediante a formulação de políticas globais e

⁴¹ Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012. (BRASIL, 2015, CNE/CP)

⁴² “O Grupo Banco Mundial, é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. (...) parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente.” (ONUBR, 2016)

setoriais, as quais tendem a influenciar a agenda dos países credenciados aos seus financiamentos. Porém, existem indicadores que prefiguram uma política educacional neoliberal, indicadores que remetem ao capitalismo e aparentam favorecer apenas a classe dominante. Dado o extenso volume que compõe o acervo de documentos do Banco Mundial, optamos em trazer a análise dos que julgamos serem mais importantes. Iniciamos pelo documento cujos exercícios fiscais se referenciam ao período de 2012 a 2015 - Relatório nº 63731-BR - a fim de tentar responder às exigências de nossa pesquisa.

Diante do acima exposto, não inusitadamente, foi possível observar que a educação superior pouco aparece nos documentos do Banco Mundial, o que, nesse aspecto, não o distancia muito dos documentos nacionais, visto que, similarmente, realça a educação básica. Existe destaque para a participação das mulheres na educação superior, cujo índice, segundo consta do documento, tem aumentado constantemente, bem como “maior qualidade de educação, especialmente para os pobres” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 27), na educação superior. Quanto à formação continuada, sequer é mencionada. Se analisarmos rudemente as diretrizes da LDB, as metas do PNE e os documentos do Banco Mundial, torna-se oportuno inferir que um bebeu ou bebe na fonte do outro. As metas do PNE seguiram engessadas pelos instrumentos de reestruturação produtiva do capitalismo neoliberal, condicionados pelo Banco Mundial. O que se nomeia “estratégias para a superação das desigualdades educacionais” são amparadas por planos como o REUNI, Reestruturação e expansão das Universidades Federais e PROUNI, que aumenta cada vez mais o número de vagas nas universidades “privadas”. No entanto, em ambos os casos, em geral, sem ampliar a estrutura, nem tão pouco investir nos professores e em sua formação inicial e continuada.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais o debate sobre o “incentivo” e influência do BM no que diz respeito à educação superior e à formação continuada, visitamos o conhecido documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia (1994)*, e *Prioridades y estrategias para la educación (1996)*, ambos publicados pelo banco mundial. O primeiro documento traz a característica de uma política educacional neoliberal, considerando que o mesmo evidencia a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social. Em suas notas “investimentos neste nível de educação ajudam aumentar a produtividade do trabalho e para produzir um maior crescimento econômico de longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1) ressaltando os traços da razão econômica assinalados pelo BM. Ao apresentar suas estratégias de reforma para a educação superior, faz menção aos recursos públicos, porém, não apresenta projetos de formação continuada do profissional docente, que indiquem maior valorização da educação superior:

fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade” (BANCO MUNDIAL, 1994, 29)

Se analisarmos de forma tácita as estratégias acima propostas, é possível concluir que se trata somente de estratégias teórico-políticas ao redor da educação superior. A primeira visa impulsionar a universidade, mas questionam-se os grandes custos das universidades públicas, incentivando as privadas e a segunda traz a diversificação de fonte de financiamento e isso significaria o incentivo à extinção da gratuidade da universidade pública? A terceira traz uma nova orientação das funções do governo no que diz respeito a educação superior – o que sugere? Apoio a novas privatizações, reafirmando a extinção das IES públicas? A quarta orientação traz a outorgação de prioridade aos objetivos de qualidade e equidade apenas com o intuito, nos parece, de fiscalizar e avaliar as IES. Ou seja, a prioridade é o mercado, o valor privado, confirmando as características de política educacional neoliberal, cuja única importância da educação superior é o desenvolvimento econômico e social pelo desenvolvimento de mercado privado - capital.

O segundo documento, *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), torna a reproduzir, de forma tácita, as estratégias teórico-políticas - explicita as opções políticas para os países de baixa e média renda, faz frente aos dilemas educacionais, e traz prioridades e estratégias para a educação semelhantes ao destacado no documento anterior, no qual, de forma acabada, busca definir as políticas e estratégias no âmbito educacional, valorando a educação básica e frisando novamente a recomendação de acabar com a educação pública gratuita das IES:

Um conjunto de medidas, taxas e gastos mais eficiente do setor público pode consistir no seguinte: Ensino básico gratuito, incluindo os custos compartilhados com as comunidades e bolsas para crianças de famílias pobres. E coleta seletiva de taxas para o ensino secundário segundo ciclo, combinado com bolsas para grupos selecionados. Cobrança de taxas para todo o ensino superior público. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11)

É possível observar que no âmbito dos projetos do BM está o combate à pobreza, mas não podemos desconsiderar sua excessiva preocupação com a racionalidade de custos financeiros para as políticas educacionais. Assim como nos documentos nacionais, encontramos uma grande preocupação quanto à organização dos trabalhadores e, de igual modo, nas políticas para educação pública direcionadas fundamentalmente para a educação básica, porém, uma excessiva preocupação com a racionalização dos custos com educação superior,

sequer mencionada a formação continuada ou especialização do profissional da educação superior.

O descrito acima demonstra os avanços significativos na história da educação superior no Brasil, contudo, é assustador escorregar ao passado, na década de 90, e memorar a erupção que avassalou o Brasil – privatizações, agressões à classe trabalhadora, a força da direita burguesa aliada ao estado – de Fernando Collor e o destruidor “Plano Collor”, e de Fernando Henrique como consequências das políticas neoliberais dos governos de Reagan (EUA) e Thatcher (Reino Unido) e do consenso de Washington. Segundo o historiador britânico Perry Anderson, apesar de inegáveis avanços do governo Fernando Henrique, seu legado foi essencialmente negativo e “o regime foi condenado em seus próprios termos”; a razão do fiasco foi o neoliberalismo, um governo caracterizado tipicamente pelo neoliberalismo *light* no qual:

A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. (...) os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. (ANDERSON, 2002, p. 02)

Num olhar à contemporaneidade, no atual contexto de Trump, atual presidente dos Estados Unidos, Temer, presidente interino do Brasil, e, atualmente o governo de extrema direita de Bolsonaro, abrem-se possibilidades de novas concessões e privatizações de empresas públicas e novos cortes destinados à educação, com foco, essencialmente, na educação superior, além de tantas outras incertezas que estão por vir, relacionadas com a ausência de investimentos e de participação do capital estrangeiro nas questões ambientais, dada a destruição do patrimônio ambiental do país. Frigotto e Ciavatta, (2003, p. 106), parece terem renunciado a situação política, econômica e social atual:

[...] o ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 106)

Como vimos até aqui, essas reformas têm esse poder devastador e podem comprometer fortemente a educação no país. Apoiando-nos no esforço de análise de pesquisadores e intelectuais que não declinaram diante de todas essas questões, quando se fala de professores da educação básica e secundária é possível afirmar que é constante o reconhecimento de que o exercício da docência exige formação continuada. No entanto, ao tratar da educação superior

essa constatação nem sempre constitui referência, o que nos leva a revisitar os documentos da UNESCO - *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (UNESCO, 1998) e *Estratégia UNESCO para a Educação 2014-2021*.

Será que a UNESCO, ao defender a educação como deturpado “bem público” em seus princípios orientadores, não cria bases para que a educação superior, em especial, venha apenas a se tornar um promissor campo de exploração, um promissor campo de investimentos para o capital em crise? Em seu objetivo estratégico declara “apoiar o acesso equitativo a Educação Superior [...] toda pessoa tem o direito à educação” (UNESCO, 2014-2021) e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito”, (UNESCO, 1998). É certo que aponta para uma contradição, pois se toda pessoa tem direito à educação e se deverá ser igualmente acessível, porque basear-se no respectivo mérito? Traz também “abordar as questões dos professores e melhorar a qualidade do ensino”, mas não menciona em momento algum, modelos de formação continuada para o docente da educação superior e, assim como na LDB e nos documentos do Banco Mundial, não descarta o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, orientado na ideia de investimento para o capital.

Como está sendo possível observar, tanto nos documentos nacionais e quanto nos internacionais, a educação superior e a formação continuada aparecem apenas como políticas isoladas, quando aparecem. Ao debruçarmo-nos sobre o plano de ação estabelecido na segunda reunião da Cúpula das Américas, realizada no Chile em 1998, é possível observar que é feita uma análise sobre as políticas globais e regionais das diretrizes para a educação na América Latina, porém, não se distingue muito dos demais documentos até aqui apresentados. A ênfase maior de seus objetivos é direcionada para a educação básica e para a educação secundária, a educação superior e a formação continuada surgindo apenas genericamente; e, de um modo geral, as ações para alcançar os objetivos traçados e os recursos financeiros destinados para tais objetivos, demonstram certa fragilidade e, ao que parece, permaneceu no plano do discurso:

Estimularão sistemas de bolsas de estudo e de intercâmbio de estudantes, docentes, pesquisadores e administradores de educação, por meio de distintas estratégias, incluindo vínculos institucionais, tecnologia de comunicações e estágios que permitam conhecer, em outros países do Hemisfério, inovações pedagógicas e de gestão. Estas últimas contribuirão para o objetivo de fortalecer a capacidade institucional de Ministérios ou Secretarias de Educação, de órgãos de administração descentralizados e de centros de educação superior. (Segunda Cúpula das Américas – Santiago – 18-19 de abril de 1998 s.p)

O plano do discurso estimula a oferta de bolsas e referem estratégias, mas não fica claro a forma como tudo isso será posto em prática. Tais objetivos, metas e estratégias aparentam

estar estreitamente relacionados com o cenário político e econômico dos países, o que nos faz manter os questionamentos, até aqui feitos.

Dando sequência ao compromisso de explorar os documentos internacionais, analisamos o texto adotado pela *Cúpula Mundial de Educação* em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, optando por não deixar registros, pois o mesmo sequer refere a educação superior, dado que dirige seu foco para a educação básica e alfabetização.

3.1.4 Revisões das Políticas Nacionais para a Educação: Repensando a Garantia de Qualidade para a Educação Superior no Brasil (Documento da OCDE, 2018)

O Ministério da Educação (MEC), a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES) e a CAPES pediram à OCDE que realizasse uma revisão independente das políticas federais de garantia de qualidade para a educação superior. Os termos de referência para essa revisão sugeridos à equipe de revisão, composta por especialistas internacionais e funcionários da OCDE, para avaliar a relevância, a eficácia e a eficiência dos procedimentos em vigor. Solicitou-se à equipe que considerasse a eficácia dos sistemas para assegurar padrões mínimos de qualidade, fornecendo medidas diferenciadas de qualidade e promovendo estratégias de melhoria das práticas orientadas à qualidade nas instituições de educação superior. As conclusões e recomendações da equipe são apresentadas nesse relatório da OCDE, divulgado em 2018.

Deste relatório interessam-nos indicadores que possam contribuir para inferir o modelo de identidade profissional dos professores da educação superior e sua possível relação com o conceito de performatividade. Ao longo do relatório sobressai o conceito de “qualidade” sempre aliado aos conceitos de eficiência e eficácia. Estes conceitos, por si sós, indiciam, do nosso ponto de vista, uma relação entre a “qualidade” e a performance dos professores. A eficiência e eficácia se relacionam com a construção de um conjunto de competências e habilidades na linha da teoria do capital humano de Schultz (1971) (Escola de Chicago), que considerava ser importante que pela educação se desenvolvessem habilidades e competências relacionadas às exigências do mercado. Parece-nos, por isso, que o documento em análise apresenta perspectivas neoliberais e mercadológicas sobre o que deve ser a educação superior, seus fundamentos e suas finalidades. O documento esclarece seus fins:

Foi solicitado à equipe de revisão da OCDE que considerasse a eficácia e a eficiência dos sistemas para garantir padrões mínimos de qualidade, fornecendo mensurações

diferenciadas de qualidade e promovendo a melhoria de práticas orientadas para a qualidade e a melhoria da qualidade nas IES, fornecendo recomendações para melhoria. (OCDE, 2018, p. 14)

Uma das propostas da OCDE é a criação de uma agência externa de avaliação responsável pela “medição da qualidade, da eficiência e da eficácia dos programas.” Parece ser também um dos aspectos importantes para a OCDE a diminuição dos subsídios estatais e, supõe-se, o incremento ao financiamento privado em instituições públicas. “Há uma crescente controvérsia sobre o modo como o ensino superior é financiado no Brasil.” (OCDE, 2016, p. 76) Considera-se que o sistema de financiamento da educação superior no Brasil é gerador de desigualdades: os estudantes de baixa renda frequentam o setor privado e os estudantes das elites, o ensino público.

Um outro conceito que consideramos importante no documento em análise é o de governança: “Sistemas eficazes de garantia de qualidade externa para o ensino superior exigem governança eficaz.” (OCDE, 2016, p. 173) Referimos anteriormente, de acordo com Robertson (2012, p. 10), que governança, na atualidade, é constituída pelas “diversas formas com que os atores globais procuram administrar o trabalho dos professores; é uma espécie de controle global à distância sobre as políticas nacionais e o trabalho dos professores.” As recomendações da OCDE, nesse âmbito, apontam para a criação de uma agência independente de garantia de qualidade para

[...] lidar com as responsabilidades conflitantes do MEC - ou mesmo de qualquer ministério futuro responsável pelo ensino superior – as autoridades brasileiras devem considerar a criação de um órgão independente de garantia da qualidade fora do Ministério, de acordo com a prática em muitos países e parceiros da OCDE. Esta agência assumiria a liderança na implementação do sistema reformado de garantia de qualidade proposto neste relatório. Existem bons modelos internacionais de corpos com forte independência legal, financeira e administrativa. (OCDE, 2016, p. 176)

No que diz respeito aos professores e ao seu perfil, o relatório em questão salienta a importância do grau de doutor para o exercício docente na educação superior; o trabalho em tempo integral e a dimensão de pesquisa de alta qualidade. De acordo com o documento, parece que a dimensão de pesquisa contribui para a qualidade do ensino e constitui um indicador importante da profissionalidade e identidade profissional dos professores da educação superior.

Consideramos que a criação de uma agência externa de regulação tem como função fazer cumprir os princípios mercadológicos de ações e práticas performativas neoliberais no setor, por um lado, por outro, regular a própria função docente.

3.1.5 Documentos da UFABC: Rupturas, Inovações ou Continuidades?

A UFABC, fundada em 2005 (Lei Federal nº 11.145), localizada no Grande ABC paulista, apresenta-se como um novo modelo de educação superior em ruptura com alguns paradigmas elitistas de universidade. Logo na apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013-2022, p. XIV) se pode entender que o projeto da UFABC ultrapassa o âmbito local e regional. Pretende ser uma referência de excelência e inovação tecnológica em níveis nacional e internacional. Revisitamos o texto, numa perspectiva mais analítica e cabe destacar suas teorias:

[...] a edição de um PDI para uma década se reveste de muitos significados. Através deste documento a instituição se apropria do seu próprio projeto, ao qual imprime o seu próprio ritmo e direção de maneira a assegurar-lhe conformidade com seus valores e missão. (...) No âmbito externo é através do PDI que a Nação e a Região tomam conhecimento das perspectivas e rumos da UFABC, das oportunidades que a universidade abre para os indivíduos que a ela se juntam e para a coletividade que a sustenta. No âmbito interno, ela representa o acordo, provisório que seja, em torno do qual servidores, docentes, técnico-administrativos e alunos uniremos nossas forças para avançar. Em 1822, o Brasil descobria a sua identidade como Nação. Em 1922, proclamava a sua autonomia cultural na Semana de Arte Moderna. Conduzindo-nos até o Bicentenário da Independência, o PDI 2013-2022 haverá de contribuir para colocar o País em novo patamar de protagonismo e soberania.

Como referem os autores que nos guiam na perspectiva analítica, estamos perante um discurso institucional, de caráter aparentemente retórico, que pretende produzir uma hegemonia discursiva configuradora das práticas institucionais e, ao mesmo tempo, de caráter nitidamente político.

A comparação do PDI com marcos fundamentais da história brasileira representa a pretensão de uma hegemonia só possível a nível de um discurso retórico, como se uma única instituição pudesse “colocar o País em novo patamar de protagonismo e soberania.” Como referia Foucault (1997, pp. 9-10), “a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade.” Um discurso que manifesta ou oculta um objeto de desejo e, simultaneamente, um empoderamento precoce.

Do ponto de vista da sua organização, a instituição fundamenta-se numa concepção nova de educação superior, estabelecendo rupturas com alguns paradigmas tradicionais:

A organização da UFABC está baseada numa nova concepção de ensino superior, na qual a flexibilidade curricular se faz presente, assim como a atuação multicampi, o que apresenta grandes desafios à gestão universitária. Também por ser uma Universidade jovem, além de inovadora, a UFABC tem em suas mãos grandes desafios, que são sua implantação plena, seu desenvolvimento e sua consolidação,

criando, ao mesmo tempo, novos paradigmas de ensino, pesquisa e extensão, assim como de gestão. (PDI, 2013, p. 133)

Indiscutivelmente, estamos perante a quebra de diversos paradigmas resultante das lutas dos diversos grupos sociais que, historicamente, foram excluídos dos processos civilizacionais e dos direitos de acesso à educação superior.

Do ponto de vista dos fundamentos conceituais, a UFABC defende a excelência acadêmica, a interdisciplinaridade e a inclusão social. Esse tripé conceitual representa a diretriz de todo o desenvolvimento da instituição. A excelência acadêmica abrange a pesquisa, o ensino, a extensão e a gestão. Ainda do ponto de vista dos fundamentos conceituais, defende-se o princípio ético do respeito acadêmico “como condição imprescindível para o convívio humano e profissional” e o princípio da interdisciplinaridade como uma “efetiva interação entre as diversas áreas do conhecimento.” O princípio da interdisciplinaridade dissolve os departamentos disciplinares como forma de possibilitar e estimular “o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade acadêmica.” A superação das barreiras disciplinares, permite, de acordo com o PDI, uma “interpenetração entre ciência e sociedade” e a “inseparabilidade entre produção e transmissão do conhecimento.” (p. 19) Este novo modelo, com os seus pilares, cria uma nova identidade institucional com repercussões nas identidades profissionais. Como referimos anteriormente, a identidade institucional representa uma das linhas estruturantes das identidades profissionais.

O novo modelo pedagógico que serviu de exemplo a outras instituições criadas nos governos Lula e Dilma “visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro, abrindo caminho e disseminando aspectos bem sucedidos de seu PDI por todo o país.” (PPI, p. 45) A interdisciplinaridade, como referimos constitui um dos pilares do PDI da instituição identificada como

a interação entre áreas e a integração de conhecimentos e apontada como caminho para resolução das grandes questões do século XXI, que exigem a atuação e intercomunicação de profissionais de diferentes formações e visões (...) Diferentemente das universidades tradicionais, em que cada curso possui seu conjunto de disciplinas, na UFABC todas as disciplinas ofertadas compõem um catálogo unificado. (p.58)

Os alunos de qualquer curso existente podem matricular-se em qualquer uma das disciplinas. Verifica-se, assim, que as matrizes curriculares da instituição possuem uma flexibilidade que não se encontra nas universidades tradicionais.

Reconhece-se que a prática pedagógica ainda não se coaduna com esses princípios: as técnicas didáticas são ainda tradicionais; as aulas, expositivas; há um excesso de número de alunos por sala; faltam projetos de natureza interdisciplinar que ponham em prática e

consolidem esses princípios, intercursos e intercentros que mobilizem a comunidade acadêmica para o exercício destes princípios estruturantes. Dado tratar-se de um projeto em construção, instituiu-se um Observatório da Interdisciplinaridade que tem como tarefa a organização de formas de acompanhamento e aprimoramento do projeto e das respectivas práticas pedagógicas.

A questão da interdisciplinaridade tem-se afirmado, ao longo do tempo, como a solução para todos os problemas do ensino. Seguimos, nesta matéria, a perspectiva crítica de Tavares (2016). O próprio tempo tem mostrado que é uma questão impregnada de múltiplos equívocos: o primeiro diz respeito à partilha de poder que a interdisciplinaridade exige; o segundo prende-se à ilusão de que a interdisciplinaridade tem um caráter inclusivo; o terceiro diz respeito à tendência para ajustar a realidade a um modelo interdisciplinar. Genericamente, poderemos inferir que a interdisciplinaridade, a ser possível, seria apenas um diálogo entre disciplinas. Por si só, já se apresenta como uma visão excludente em relação aos saberes não disciplinares. Não parece, também, que a interdisciplinaridade seja capaz de dissolver as hierarquias que existem entre as disciplinas pelo fato de o poder se concentrar, essencialmente, nas áreas das chamadas ciência exatas e naturais, o que, nessa perspectiva, coloca a questão da partilha do poder disciplinar com mera retórica. A questão da interdisciplinaridade parece não promover a interculturalidade, o diálogo horizontal entre os diversos saberes, ao contrário, pode conduzir ao aprofundamento da exclusão de saberes irreduzíveis às dimensões disciplinares. Dado tratar-se de um diálogo interdisciplinar, a dimensão de colonialidade epistêmica é ampliada pela interdisciplinaridade. Se a ausência de departamentos pode, numa primeira análise, dissolver as estruturas de dominação de longa duração e contribuir para a decolonialidade da educação superior, a ausência de um discurso intercultural representa a continuidade da colonialidade do poder e do saber.

No que diz respeito ao ingresso e permanência dos alunos, a UFABC criou políticas de ações afirmativas com a intenção de “garantir as condições de acesso e permanência na educação superior pública, gratuita e de qualidade a uma parcela da população que foi historicamente alijada desta possibilidade.” (p. 70) Essas políticas de ação afirmativa têm o objetivo de reforçar o papel da universidade pública na formação de cidadãos críticos e transformadores da sociedade, representando no seu espaço de formação acadêmica todos os segmentos sociais, étnico-raciais e, assim, acelerando “a oportunidade de igualdade aos segmentos mais vulneráveis da população”. (p. 70). O discurso institucional, para além da sua dimensão ideológica caracterizada pela clara tomada de posição em relação à inclusão “dos mais vulneráveis socialmente” e de segmentos étnico-raciais, promove uma das dimensões da identidade da instituição com reflexos na identidade profissional dos professores.

A instituição de fato apresenta um diferencial relativamente às universidades tradicionais, quer na sua organização e modelo institucional quer nas matrizes curriculares flexíveis, quer ainda no sistema quadrimestral de ensino, que possibilita ao aluno maior dinâmica e variedade na escolha das disciplinas, e, ainda, na gestão participativa dos vários organismos que a constituem. Por outro lado, nos documentos em análise encontram-se discursos que se cruzam e se contradizem, sem horizontes de consenso. A universidade adota um discurso neoliberal e hegemônico no que diz respeito às questões da qualidade e excelência, querendo afirmar-se nos *rankings* nacionais e internacionais como uma instituição de referência: “A UFABC pode e deve usar os *rankings* e as avaliações como ferramentas na busca da excelência, mas sem abrir mão, (...) da sua individualidade e de seu perfil único que a diferencia de outras universidades nacionais e internacionais.” (p. 28)

O discurso social e de inclusão, por sua vez, parece estar na contramão dessa hegemonia discursiva. Como incluir as populações mais pobres, suas culturas e saberes no âmbito de um paradigma epistemológico dominante? São essas intertextualidades que, parece-nos, nas suas contradições, revelar uma enorme distância entre o que é a instituição, o que quer ser e o que realmente poderá ser, encerrando as políticas institucionais em diversos dilemas difíceis de resolver. Isso mesmo se revela na seguinte unidade discursiva:

Para construir consensos sobre o perfil institucional é preciso guiar-se por respostas a algumas grandes perguntas. Quais são os grandes temas que hoje representam os principais desafios a ser enfrentados? A universidade deve ser um espaço de pluralidade de temas e de conhecimentos, ou deve dar ênfase a grandes temas que representem os principais desafios do Século XXI? É possível combinar as duas perspectivas? Como fazê-lo? Quais são as oportunidades e os constrangimentos que o atual contexto do país em geral e da organização científica e universitária, em particular, colocam para uma universidade em formação como a UFABC? No contexto brasileiro e no enfrentamento destes temas situados na fronteira do conhecimento científico é possível conciliar a necessária inclusão social com a busca pela excelência acadêmica? Há um dilema entre estas duas perspectivas ou é possível conciliá-las? (PDI, 2013, p. 19)

É verdade que um dos princípios fundamentais da instituição é a afirmação da diversidade e da pluralidade no ambiente acadêmico, quer de público quer de culturas e saberes. Do ponto de vista discursivo, parece não haver incompatibilidade nem dicotomias entre a busca e afirmação da excelência em determinadas áreas científicas e tecnológicas e a inclusão da diversidade.

O novo PPI (2017) refere, precisamente, a inexistência de dicotomias entre inclusão social e excelência:

A inclusão social alia-se à excelência acadêmica, no sentido de devolver à sociedade cidadãos científica e tecnicamente competentes e qualificados para o exercício

profissional, conscientes dos compromissos éticos e da necessidade de superação das desigualdades sociais e da preservação do meio ambiente. Só é efetivamente incluído o aluno que conclui seu curso e se apropria dos conhecimentos de forma a se tornar um profissional reconhecido em sua área. Ou seja, a inclusão é consolidada na saída, após ter sido assegurado o acesso justo e democrático no ingresso ao ensino superior. Por esse princípio, torna-se evidente que não existe dicotomia entre inclusão social e excelência acadêmica, ou seja, uma reforça a outra. (PPI, 2017, p. 31)

Esta passagem do PPI (2017) parece-nos ser de grande relevância no que diz respeito ao compromisso da instituição com estas duas dimensões (inclusão e excelência), o que reforça o caráter democrático do projeto institucional e, ao mesmo tempo, a influência na identidade profissional dos seus professores. Também eles, por certo, deverão estar comprometidos com ambas as dimensões.

Já referimos a ausência de departamentos e a aposta na interdisciplinaridade, quer no ensino e pesquisa, quer na gestão e extensão. A fuga à excessiva especialização é um dos caminhos e a relação dos projetos de pesquisa e extensão interdisciplinares com os problemas sociais e ambientais parece ser outro percurso a trilhar: “A universidade deve dar conta das demandas sociais colocando os valores acadêmicos como a pedra angular da vida universitária.” (PDI, 2013, p. 22)

O cumprimento das metas estabelecidas no PDI exige profissionais qualificados e, sobretudo, que se ajustem ao perfil da instituição. Reconhece-se que os professores, formados em instituições tradicionais, atuam ainda no âmbito da sua especialidade disciplinar manifestando “alguma dificuldade em atuar fora dos limites de seu tópico de estudo, ou mesmo em trabalhar na integração de seu conhecimento com o de colegas de outras áreas.” (p. 46) Para além dos projetos de pesquisa, em consonância com as determinações das agências financiadoras, os documentos analisados não referem nenhum modelo institucional de formação contínua dos seus professores no sentido de promoverem e se ajustarem, nas suas práticas pedagógicas e de pesquisa, aos princípios e ao perfil da instituição. Construir um modelo inovador de educação superior exige a superação da contradição enunciada. Cremos que a UFABC, desde que obedeça aos grandes princípios fundacionais e não seja asfixiada financeiramente, poderá ser, como se refere no PDI (2013-2020, p. 10),

com o seu modelo pedagógico de ensino interdisciplinar uma referência para as universidades brasileiras e influenciar uma reforma do sistema de educação superior, com difusão de novas práticas e formas para a construção, difusão e transmissão do conhecimento.

Desse ponto de vista, também a identidade dos professores da instituição seria construída de acordo com os princípios fundantes da instituição e os seus objetivos.

Em 2017, cumpridos 11 anos da sua existência, a UFABC elabora, de forma coletiva, uma profunda revisão do seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A partir dos princípios fundantes estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2022) o novo PPI expressa diretrizes para as práticas acadêmicas, mantendo-se fiel à trajetória histórica da Universidade, “sua inserção regional e nacional, bem como sua vocação, missão, visão e objetivos educacionais, que assume o desafio de apontar novos caminhos para o ensino superior no Brasil.” (PPI, 2017, p. 3). Nos 11 anos da sua existência, contribuiu para o desenvolvimento regional e para ampliar, consideravelmente, as vagas no ensino superior⁴³. Novas universidades surgiram, no Brasil, entre 2005 e 2013.

A UFABC, com o seu novo modelo pedagógico, de ensino interdisciplinar, tem o papel de influenciar as universidades brasileiras numa reforma no sistema de ensino superior com a difusão de novas práticas e formas para a construção do conhecimento. (PPI, 2017, p. 7) Não sendo um modelo, constituiu, sem dúvida, uma referência para outras instituições (UFFS, UFSB, por exemplo). O PPI define o caráter da instituição, a sua identidade e missão, para além das contribuições pretendidas no âmbito local, regional e nacional, por meio das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, cultura e gestão.

Considerando que as novas tecnologias de informação e comunicação assumem grande centralidade no mundo contemporâneo, nas práticas pedagógicas e na produção do conhecimento, a UFABC propõe um PPI inovador, fundamentado na crescente “conquista científica” e tecnológica “voltado para a apropriação e produção deste conhecimento pela sociedade num contexto construtivo e humano.” (PPI, 2017, p. 6) Uma das dimensões fundamentais no quadro da educação superior atual é a sua internacionalização. Neste aspecto, a UFABC “vem se destacando, ao longo de sua história, em diversos *rankings*, ressaltando-se, em especial, os indicadores de citações dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos [...] que conferem à universidade seu alto nível de visibilidade internacional.” (PPI, 2017, p. 8) Por outro lado, os alunos têm participado em programas internacionais de mobilidade acadêmica, o que contribui, também, para a visibilidade internacional da instituição.

Um dos parâmetros de avaliação das instituições de educação superior, no mundo inteiro, é a produção acadêmica dos seus professores. Uma exigência nacional e internacional. É neste aspecto que poderemos referir a influência da performatividade na identidade dos professores: quanto maior a produtividade (produtivismo, quiçá!) maior a visibilidade. A “patologia” do

⁴³ A região onde se situa a UFABC – ABC paulista – é formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Constituída por dois milhões e meio de habitantes, apenas 77 mil estudantes frequentavam o Ensino Superior, a maior parte deles em universidades privadas.

produtivismo pode ser geradora da dissolução dos laços de solidariedade, da afirmação do individualismo e da crise de uma identidade coletiva construída a partir de outros valores e princípios. No PPI anterior não havia qualquer referência à formação continuada dos professores, dimensão importante para a melhoria da prática pedagógica. No plano atual, ela surge como uma dimensão importante, não aplicada aos professores da instituição, mas para os professores da educação básica.

Tendo em vista que o ensino superior brasileiro abriga bacharelados e licenciaturas interdisciplinares pode propiciar novas perspectivas para a formação inicial de professores, como também possibilitar formação continuada para aqueles que já estão em sala de aula na Educação Básica, além de ações de extensão e cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. (PPI, 2017, p. 10)

Não se refere ainda a formação continuada para os professores da instituição o que, do nosso ponto de vista, pode ter reflexos negativos na prática pedagógica e na avaliação dos professores pelos estudantes. Por outro lado, passados três anos (2017-2020) a dimensão de pesquisa continua a ser a única forma de formação continuada dos professores da instituição. Pensamos, por isso, não ser possível estabelecer qualquer relação entre formação continuada (considerada como um programa institucional) e identidade profissional. O novo PPI reforça os vetores que definem a identidade institucional e que contribuem para a definição de uma identidade profissional coletiva, ou seja, os professores deverão incorporar esses mesmos vetores e toma-los como princípios organizadores das suas práticas. Assim refere o PPI (2017, p. 39): “a organização universitária [deve] dar conta das demandas sociais, mas colocando os valores acadêmicos como a pedra angular dessa organização. Isso é algo particularmente importante para uma instituição como a UFABC, que tem como vetores da sua identidade a interdisciplinaridade, a excelência, a inovação, a internacionalização e a inclusão.”

Se tivermos em consideração os discursos das agências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, poderemos inferir que a dimensão de inclusão na educação superior proposta pela UFABC se situa na contramão das pretensões do Banco Mundial. É verdade que pretende promover o acesso à educação superior de estudantes de baixa renda a “instituições do setor privado de ensino pós-secundário (...) por meio de financiamento direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes.” (p. 28) A proposta do BM não visa a inclusão de estudantes de baixa renda no setor público de educação superior, mas, ao contrário, propõe conceder financiamentos à iniciativa privada responsável pela “democratização” da educação superior. Por outro lado, as diretrizes do BM vão no sentido da expansão da educação vocacional e técnica tendo em consideração as exigências do mercado de trabalho. Na década de 1990, com algumas alterações materializado nas políticas sociais na

década de 2000, as reformas educacionais difundidas no Brasil estão pautadas pelo ideário neoliberal, com menor participação do Estado e por meio da concepção de um Estado mínimo. A participação do privado afirma-se, progressivamente, como *the one best way* para pensar a desresponsabilização do Estado pela educação e a entrega “do ouro ao bandido” com financiamento público. Nessa mesma linha de pensamento, Ball (2004, p. 1122) refere: “almeçados e celebrados por quase todos os Estados das sociedades ocidentais, os valores e incentivos das políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimento, competição excelência – ao mesmo tempo que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância.”

A influência das agências de financiamento internacionais na educação superior aponta para a diminuição dos gastos dos setores públicos com as instituições federais, assinalando um movimento de privatização das mesmas. Os financiamentos estão dependentes do cumprimento das orientações do BM. Os documentos do Banco Mundial apresentam uma tese de separação entre instituições de ensino e pesquisa e as instituições destinadas somente ao ensino. A finalidade seria concentrar essas duas atividades apenas em algumas universidades públicas, devido ao alto custo, criando, assim, algumas instituições de excelência e de classe mundial.

Eliminar a pesquisa de instituições de educação superior significa amputar uma dimensão fundamental da identidade profissional do professor de educação superior. Pode-se concluir que o destaque educacional do Banco Mundial não é direcionado à educação superior, mas, essencialmente à educação básica, no sentido de diminuir os índices de pobreza justificasse, assim, a retirada da responsabilidade do Estado com a educação superior, que consideramos ser um direito de todo o cidadão. Segundo o Banco Mundial, os países em desenvolvimento apresentam um gasto elevado com a educação superior, e por essa razão não devem investir em subsídios como “alojamentos e comida aos estudantes; propondo também a cobrança de taxas dos alunos já graduados.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3) Nesse sentido, parece haver uma contradição entre as pretensões de inclusão social da UFABC e as propostas do Banco Mundial.

Por sua vez, a UNESCO (1999, p. 13) reconhece a necessidade de investimento na qualidade da educação superior apostando no treinamento⁴⁴ e na atualização dos docentes tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem. A aposta numa formação direcionada para a

⁴⁴ O conceito de treinamento, que substitui o de formação, diz respeito a práticas empresariais e tem por finalidade o aumento de desempenho dos trabalhadores e o potenciamento dos resultados. Treinamento e capacitação estão ligados à performatividade na medida em que visam a eficácia dos funcionários. Treinamento implica aquisição de automatismos, habilidades específicas, trabalho em equipe tendo em vista o cumprimento dos objetivos traçados pela empresa. A invasão da educação por uma linguagem empresarial indicia a transformação das instituições educacionais em organizações empresariais e a submissão da educação aos interesses do mercado.

construção de saberes e competências que possibilitem a entrada e adaptação dos estudantes egressos ao mercado de trabalho é consequência da aplicação das teorias do capital humano e revelam indicadores significativos no que diz respeito à identidade profissional dos professores. Do nosso ponto de vista, os documentos internacionais expressam o reconhecimento, ainda que sutil, da necessidade de formação continuada dos docentes para que possam responder e corresponder às exigências impostas pelas transformações céleres das sociedades e às demandas do mercado.

No que diz respeito ao acesso, e revisitando o texto já referido anteriormente, o mesmo documento considera o acesso a nível superior de educação “de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” (UNESCO, 1999, p. 32) fatores que, aumentam consideravelmente, a responsabilidade docente sobre o que se ensina e como se ensina. Todavia, a própria UNESCO (1998) refere que a educação superior deverá ser acessível a todos com base no respectivo mérito, pelo que se viu, a educação superior não surge nos documentos nacionais e internacionais como um direito, mas como uma questão de mérito. Uma educação que diviniza o mercado e que enfatiza valores a ele ligados tem a tendência a desvalorizar as questões da equidade, justiça social, identidades e diferenças, espírito crítico, igualdade de oportunidades, substituindo os direitos pela meritocracia. Como refere Walzer (1984), estamos assistindo a uma espécie de colapso das fronteiras entre esferas morais à medida que a educação está sendo empurrada para o redemoinho do mercado. A hegemonia do mercado e o incentivo ao lucro poderá contribuir para o “esquecimento” dos valores ético-morais e dos direitos humanos, condições essenciais de uma sociedade democrática.

3.2 O Discurso dos Professores

Organizaremos o discurso dos professores, de acordo com as formações discursivas que referimos anteriormente, e, por uma questão de maior visibilidade das unidades discursivas, organizá-las-emos em quadros. Faremos, posteriormente, e para cada uma delas, a análise e interpretação do discurso de todos os sujeitos.

Tendo em consideração o roteiro de entrevista, a primeira formação discursiva foi identidade profissional.

3.2.1 Identidade Profissional

Quadro 3 – Formação Discursiva 1

IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tenho uma identidade, vou falar da minha, para depois falar o que tenho em mente por identidade, que é uma identidade múltipla, é uma identidade que tá sempre em processo de construção por que ela vem tanto dessa do campo do que é interdisciplinar, do diálogo com o universo que passa pelas ciências sociais mas uma visão mais ampliada possível dentro da área da saúde pública, também o quanto tem da antropologia, o quanto ela vai ser impactante, porque nós vamos percebendo neste momento, isso é década de 80, década de 90, que todas as pesquisas na área da saúde, quanto na parte da minha formação foi na Costa do Marfim e da minha pesquisa de campo também foi e continua sendo na Costa do Marfim, então quanto a antropologia era importante, quase que por uma obrigação criada pela organização Mundial da Saúde e isso coloca em choque um pouco a própria identidade, a minha identidade profissional, então pensar nessas múltiplas identidades, o meu entendimento é que ainda que elas sejam múltiplas, não são conflitantes. • todo antropólogo se questiona até para entender se eu estou querendo resolver um problema que é meu ou da sociedade. Então essa identidade, essa minha identidade, identidade profissional, ela sempre foi uma identidade que foi/nunca esteve totalmente definida, então para mim identidade é um processo em construção e ela sobretudo contrastiva, no sentido de que eu fui afirmando algumas posições com a relação que eu fui tendo com os meus, tiro a palavra meus, mas nas relações com os sujeitos, sobretudo com os sujeitos de pesquisa. • hoje a minha identidade continua sendo profissional, uma identidade de professor, mas, que vai assumindo dentro da universidade um cargo de gestão, que aí vira também uma outra

	<p>coisa nesse processo, de vez em quando eu tenho que fazer determinadas escolhas não enquanto professor, mas enquanto membro da gestão. Então é uma construção política, por que ai nesse sentido, que olha, a minha identidade, pensando na identidade étnica é uma construção política e a minha identidade profissional também é uma construção política, então é um processo nunca finalizado, mas que existe pelo menos uma direção dada, um sul dado, não um norte, mas um sul dado sobre aquilo que tem a ver também com as opções acadêmicas e as posições políticas. É assim que eu entendo um pouquinho as identidades, essas múltiplas identidades.</p>
<p>Sujeito 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o termo da identidade me é muito caro e eu acho muito interessante. A identidade profissional, ela é uma das nossas identidades. • existe a identidade nacional que ocupa um grande espaço do ser da pessoa, mas nós somos seres que possuem características de identidade, como você bem disse, elas não são estáticas, elas se moldam no decorrer da nossa vida a diversas situações e elas também se relacionam a diversos momentos que são os papeis sociais na sociologia. Então, eu tenho uma identidade nacional, eu tenho religiosa, eu tenho uma identidade de gênero, eu tenho uma identidade profissional. • a gente não nasce marcada pra ser nada, se a gente pegar a identidade de gênero vai ser a mesma coisa, não nascemos marcadas pra ser mulher, somos mulher a partir do momento que o caminho nos conduz a isso, se a gente pegar a identidade nacional, a mesma coisa, ninguém nasce marcado pra ser fulano de tal nação, mas aquilo vai sendo construído em você a partir do momento que sua vida vai se passando com aquele povo, repartindo aquela identidade cultural;
<p>Sujeito 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que a gente se define não só na docência, mas na nossa sociedade, a gente já talvez desde a revolução industrial a gente se define pela profissão, isso é muito, na verdade tem uma raiz muito antiga eu acho isso, talvez com as corporações de ofício, no

	<p>renascimento ainda, mas é muito curioso como as pessoas se identificam normalmente pela profissão que exerce.</p> <ul style="list-style-type: none">• é muito comum apresentar uma pessoa para outra e dizer: aqui fulano, é psicólogo tá, aqui fulana, ela é professora. A gente não diz de outros atributos da composição da nossa identidade com tanta força, quanto a gente diz do atributo da profissão e a gente não costuma dizer, tá aqui fulano, ele é corintiano, tá aqui beltrano e ela gosta de soltar pipa, a gente usa sempre a profissão como identidade, o que tem inclusive gerado uma série de transformações da forma como as pessoas se veem, relacionada as transformações das profissões, aquelas profissões muito tradicionais de certo elas continuam com a sua identidade muito firme, do advogado, do engenheiro, agora com o surgimento de novas manifestações profissionais, novas profissões as pessoas têm inclusive encontrado dificuldade de identificar a profissão e de se identificar nessa profissão né• eu estou fazendo essa contextualização, a meu ver vinculando um pouco a questão da identidade com o mundo do trabalho• identidade é algo muito subjetivo, é profundamente subjetivo, por outro lado a identidade, ela é, nos coloca na relação com a sociedade. E aí eu estou passando para o segundo ponto que eu queria abordar dessa primeira questão que é a diferença que o Paul Ricoeur faz, que eu acho muito interessante, que é a identidade ele chama: a identidade idem identidade ipse ou às vezes ele fala <i>ipseidade</i>, quer dizer essa identidade idem, é como a sociedade vai nos ver, eu sou professor, você é professora e nos identificamos profissionalmente, agora você é professora com a sua <i>ipseidade</i> e eu sou professor com a minha <i>ipseidade</i>, quer dizer dentro dessa categoria ser humano, dentro dessa categoria professor, cada um de nós tem também uma identidade singular que não tem espelho em outro.• Então nesse sentido a identidade também nos diferencia, eu acho que a dificuldade da complexidade da questão sobre o que a
--	--

	<p>identidade profissional, tá no encontro dessas duas coisas, porque a identidade profissional, ela vai procurar, ela vai buscar essa identidade idem, isso que nos identifica profissionalmente;</p>
<p>Sujeito 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • por muito tempo, bastante tempo, eu pensei que o principal ponto da minha carreira era a pesquisa que eu tinha que fazer, era como pesquisador e que como pesquisador, eu deveria levar para sala de aula a fronteira do conhecimento, ou seja, eu não estou lá para repetir o que está no livro, mas eu estou lá para trazer outros elementos que o livro não consegue contemplar, em algum momento eu percebi que é algo mais, que a gente precisa fazer algo mais, então eu tenho percebido cada vez mais, que as aulas que a gente dá, que são dadas nesse formato nos últimos 200 anos, elas não servem mais, o público mudou. • eu não fui formado como professor, apesar de ter feito meia dúzia de disciplinas na licenciatura na Unicamp, durante a minha graduação, não tenho nenhuma formação como professor. Então toda a minha atuação sempre foi como pesquisador, como cientista. • o fato de não ter tido uma formação como professor, talvez, torne a coisa mais que difícil, se bem que eu já estou nisso há 12 anos, mas assim, sei lá muitas vezes, talvez se tivesse tido algum tipo de formação nesse sentido, teria ajudado um pouco mais. • de um tempo pra cá, nos últimos 2 anos assim, eu tenho pensado, esse cenário aí de os alunos mudaram, eu tenho pensado como que eu consigo mudar as minhas aulas, mudar essa prática docente, para além da ideia, que a ideia que eu tinha até um tempo atrás de ser um grande pesquisador, vou publicar um monte de artigo e aí eu vou estar sempre na fronteira do conhecimento e levo pra sala isso daí e mesmo faça isso com pouca didática, ou de uma forma ruim, mas eu consigo trazer informações que não estão no livro, né. Agora eu tenho pensado que não, talvez eu preciso de outras estratégias, porque eu acho que não tá funcionando. • Só que ao mesmo tempo como cientista, eu acho que o que nos move é o conhecimento, se você não tem um conhecimento, você não

	<p>consegue fazer nada diferente, não que você vai repetir aquele conhecimento daqui a 20 anos, mas que quando for necessário, você consegue construir um pensamento, para desenvolver novos conhecimentos, pra isso você tem que ter o estepe anterior para se apoiar nele.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu já vi essa profissão como algo muito importante e de uns dois anos para cá fiquei muito desanimado com a falta de recursos para pesquisa, uma construção de uma ideia de que a gente só precisa dar diploma para os alunos, então assim, de uns dois anos pra cá eu fiquei meio desanimado;
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • Como identidade profissional, eu entendo a maneira como o próprio profissional da educação se percebe enquanto um ator na área de educação. A maneira é que obviamente é relacionado com a maneira como ele é percebido pelos atores com quem ele se relaciona, sejam os discentes, seja a coordenação de curso, a direção da universidade. Então é algo, a maneira diria assim, tentando resumir um pouco, a maneira como ele se olha no mundo enquanto docente e como ele se olha, como ele se percebe e como ele se coloca em relação aos outros atores também e a percepção dos outros atores deste universo.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acredito que seja o conjunto de atributos, características que façam com que nós sejamos próprios, exclusivos de alguma maneira, seja do jeito de falar, do jeito de passar informação, não só talvez falando como professora, mas talvez também como pesquisadora, então não só como uma profissional, mas também como um ser humano como um todo, acredito eu que envolva um relacionamento com os colegas, nosso caso que está no ensino, o relacionamento com os alunos nas suas diferentes interfaces, nós temos ai aluno de graduação no caso, aluno de pós graduação, a gente tem técnicos, a gente tem colegas, então acredito que todo esse conjunto, essa forma que você se apresenta, define você, propriamente, não só na profissão, então eu acredito que seja por ai,

	<p>não sei se existe uma resposta certa ou não, mas eu entendo dessa maneira.</p> <ul style="list-style-type: none"> • eu fiz uma pós graduação no instituto de pesquisa, então eu estava muito acostumada com aquele tipo de linguagem, com aquelas pessoas que estavam focadas naquele ambiente e a partir do momento que hoje eu estou em uma instituição pública federal, ainda mais a UFABC, que ela fez e faz ainda parte de um contexto muito importante de mudança na sociedade, então ela tem um caráter bastante social, então a gente tem perfis de pessoas, de alunos, de colaboradores diferentes demais, de diferentes classes sociais, de diferentes experiências, então isso faz com que a gente também se modifique, se reconstrua buscando atuar melhor pra essas pessoas, tentar responder de uma forma melhor as necessidades dessas pessoas e eu acredito que vice versa, então realmente muda o tempo inteiro.
Sujeito 7	<ul style="list-style-type: none"> • A identidade profissional tem a ver um pouco com a identidade mais ampla que as pessoas tem, que tem a ver com as suas perspectivas de vida, com o que acredita, enfim, identidade profissional parece ser uma coisa bastante ampla e bastante importante.
Sujeito 8	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim a identidade profissional é uma coisa engraçada, porque eu fiz ciências sociais, fiz numa boa universidade, tive uma boa formação, mas é um tipo de faculdade que não te dá uma identidade profissional clara. Depois eu fiz mestrado e doutorado em sociologia, que também é uma profissão que embora seja relativamente disseminada, fiz o curso de ciências sociais na fundação Santo André. Então tem um monte de gente que se designa sociólogo, mas os meus colegas em particular, eu lembro que quando eu entrei no mestrado, fiz um cartãozinho, que eu botava lá socióloga, as vezes você está num encontro, num congresso qualquer e você passa o contato de e-mail, seu telefone e eu lembro que as pessoas falavam “nossa XXX, você tem cartão?” “mas, você se sente socióloga?” eu falava: “mas eu fiz ciências sociais, eu vivo de sociologia, se isso não é definição pra ser sociólogo, não sei o

	<p>que é.” Então as pessoas ou riam ou se espantavam, e diziam: a não “eu sou bacharel em ciências sociais”</p> <ul style="list-style-type: none"> • se alguém perguntar a minha profissão, eu sou socióloga, a minha função está em ser professora de magistério superior, uma outra coisa, mas é interessante, porque a partir do momento que você entra na universidade, você começa a ser chamada de professora, com todo <i>status</i>, inclusive pelos próprios colegas • eu particularmente, a minha identidade profissional é de uma socióloga, com pós doutorado em sociologia e por outro lado sou professora de magistério superior • eu dei aula 1 ano e meio numa universidade particular, eu dava uma aula por semana só, foi interessante também, mas não é a mesma coisa, mas só a partir do momento que eu entrei na universidade federal é que eu me senti professora de fato, embora eu ainda ache que, aí uma coisa engraçada, porque eu falo, mas quando eu me comparo por exemplo com um professor de educação básica, eu acho que eles são mais professores do que eu. Eu até brinco, professor de verdade, porque ser professor de adulto, supõe uma certa autonomia do seu aluno, você vai lá dá uma aula, você vê que ele aprende e tal, supõe uma certa ordem. E quando você tem adolescentes e crianças, você é muito mais responsável por aquele aprendizado
Sujeito 9	<ul style="list-style-type: none"> • identidades profissionais, isso é algo muito forte, porque a gente vai tendo que reconfigurar, remodelar. Então ao ingressar no ensino, na docência, essa busca, a primeira busca por essa identidade, na atividade docente foi do aprofundamento, a minha experiência anterior como jornalista ela abria muitas perspectivas, abria muitas possibilidades, mas havia sempre uma angustia muito grande em relação ao aprofundamento, a densidade, ao adensamento mesmo do conhecimento, da busca, da reflexão. • essa identidade profissional pra mim, ela estava muito associada ao caráter, a possibilidade de assumir a produção intelectual na sua plenitude, na sua integralidade, enfim, como uma pesquisadora <i>full</i>

	<p><i>time</i>, como uma docente <i>full time</i> e a pesquisa sempre foi muito relevante, o motivo principal, o modo principal, o modo operante principal. Então eu diria que a identidade, ela está muito marcada por essas contradições e por essas clivagens, por algo que você busca como o Santo graal, enfim, aquele elemento que vai, enfim, em busca desse desejo, em busca dessa, enfim, quase uma utopia que você está imaginando que vai de fato adquirir. E obviamente que no decorrer do processo, as variáveis, a realidade vão se impondo e vai reconstruindo aquela visão inicial, aquele desejo inicial. Então eu diria que a identidade profissional é basicamente feita de uma busca, de um projeto e ao mesmo tempo do contraponto que a realidade impõe a você, então ela tem essa dupla característica, de busca permanente e de reconfiguração permanente em torno dessa busca, ou seja, o que de fato é possível transformar o seu anseio, o seu desejo, na realidade do cotidiano, como é que você reconstrói isso cotidianamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • é curioso porque essa dimensão intelectual, essa busca da produção intelectual, ela vai na verdade ficar em parte comprometida, por esse desvio, que é um desvio que não é casual, é um desvio que eu me envolvi e não me arrependo de ter me envolvido, mas que dissolve em parte aquilo que eu entendia como elemento central dessa identidade, portanto, que eu buscava, que era uma identidade de produção intelectual.
--	--

Dos discursos dos professores enunciados a partir da primeira formação discursiva ressalta uma ideia comum: a de que a identidade é um processo dinâmico em construção, resultante de múltiplas dimensões – pessoais, formativas, profissionais. O sujeito 1, por exemplo, assinala a vertente política da identidade, considerando-a como uma construção política, nunca concluída e que decorre, quer do exercício profissional, quer dos cargos de gestão exercidos quer, até, das opções políticas. A identidade surge, não como um dado, como algo definitivamente construído, mas como uma busca, sujeita a reconfigurações permanentes em função das realidades. A dimensão de pesquisa surge como fator importante na configuração e reconfiguração da identidade. Mas a identidade surge também ligada à formação inicial “a minha identidade é de socióloga” (S 8); a minha identidade é o resultado de identidades

múltiplas, não conflitantes, estando ligada “à área da saúde e da antropologia” (S 1). Os percursos formativos individuais têm enorme repercussões na construção da identidade, o que significa que esta é o resultado da confluência de múltiplas formações, de múltiplos percursos que se cruzam, se encontram. Ser professor/a, pesquisador/a, ter compromissos com a área da educação, pertencer a uma instituição que aposta num novo modelo educativo, o modo como a sociedade vê os professores, as expectativas que cada um cria em relação ao exercício profissional e à produção intelectual são traços, indicadores que definem, na perspectiva dos sujeitos, a identidade. Recordando o conceito de cena englobante proposto por Maingueneau, consideramos que os discursos dos sujeitos estão relacionados com os contextos profissionais/institucionais e, por isso, o gênero de discurso é muito acadêmico, “muito profissional”. A sua perspectiva sobre o conceito de identidade está em consonância com as posições teóricas que apresentamos no referencial teórico. Todas as posições teóricas perspectivam a identidade como um processo dinâmico em construção e como confluência de múltiplas dimensões (pessoais, profissionais, institucionais, sociais). Todavia, os discursos dos professores revelam um sentido bem claro: o professor da educação superior é, sobretudo, um pesquisador. Neste sentido, somos induzidos a inferir que há uma gestão e uma “fabricação” da identidade (LAWN, 2001) em função de exigências de produtividade e de múltiplas regulações (quer internas, quer externas). Salientamos como dimensão negativa, o fato de os sujeitos não terem referido o ensino e a prática pedagógica como dimensão importante da sua identidade profissional. Parece, por isso, que as exigências performativas acabam por determinar o que entendem por identidade.

3.2.2 Construção da identidade profissional

Quadro 4 – Formação discursiva 2

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • a trajetória que eu tenho, que passa, que só depois de chegar aos 50 anos que a gente olha pelo retrovisor, olha para trás e diz assim: “olha as escolhas não foram tão minhas escolhas, mas algumas coisas foram também sendo construídas; • o fato de ser filho de retirantes, filho de dois nordestinos que saem do recôncavo da Bahia, se instalam uma parte na região da zona leste

de São Paulo, o lugar também povoado por nordestinos e que tem ali uma lógica que não é a lógica societária, mas a lógica comunitária nesses princípios/dos princípios do dar, receber e retribuir e estabelece uma ética, estabelece uma lógica de funcionamento da proteção social, eu acho que isso vai determinar também algumas escolhas que eu vou fazer depois de um momento que chego na antropologia né, que é de não perder a vinculação com esse universo que faz todo sentido e como ele cria também claro, lentes que podem ser boas ou não boas, porque algumas lentes também podem ofuscar a realidade, para ver aquilo que eu faço, pra ver das minhas escolhas enquanto, enquanto profissional, então essas coisas não estão dissociadas.

- A escolha que eu fiz por exemplo pelos estudos africanos, eu fiz aos 16 anos, quando eu tinha 16 anos, no primeiro trabalho, que foi na avenida Paulista como office-boy em banco. Eu queria muito ir a África, então eu conversando com dois professores, na época era colegial né, eles falaram: na USP tem um programa; (não sei se foi essa palavra) mas que pode te levar a África;
- eu mandei um telegrama para um professor que faleceu agora há dois anos atrás, o Fábio Leite - que depois virou o meu orientador o tempo todo - mandei o telegrama na época era comum enviar telegramas e ele me respondeu me convidando - também por telegrama - me convidando para ir a USP e eu fui, lá na “ fflch”;
- eu não sei se você conhece um livrinho, eu uso muito porque era um livro que eu lia, eu tenho um filho de 33 anos e lembro de ter lido pra ele, quando ele era pequeno. O título era “Era urso?” Eu gosto muito de dizer: Olha a identidade e aí você tem que lutar o tempo todo pela manutenção da sua identidade, porque senão você cai na massa comum, em que o outro vai dizer que você não é aquilo que você é lá no fundo, aquilo que você é, que só depois vai ficando, nessas camadas todas das relações. Parece que aquilo que você é vai desaparecendo né, então você precisa pegar lá no fundo as vezes né, um projeto de identidade profunda. Eu gosto desse termo, porque é

um termo muito usado nos estudos africanos. As sociedades precisam recuperar a identidade profunda. Então qual que é o seu papel naquela sociedade? E a sociedade trabalhará sobre isso? Então eu acho que quem trabalhou sobre a minha identidade, eu quero crer que trabalhou bem no sentido de formar alguém que tá comprometido no sentido com aquilo que é mais elementar, eu sempre digo que a ciência e o papel útil da ciência é produzir felicidade, se ela não tiver produzindo felicidade então tem muita coisa errada né.

- Então existem questões que eu gosto de pensar, a minha condição de um fato de ser professor, homem, negro, me coloca numa determinada situação dentro da universidade e aí essa minha identidade, ela foi o tempo todo uma identidade de confronto, de confronto que era para legitimar aquilo que eu digo, porque quando eu estou dizendo, não me olham porque eu tenho experiência nesse tipo.
- eu estava na UNISA o Sérgio Membrones que era o coordenador da fisioterapia falou: “olha tem um colega que é o coordenador da fisioterapia na Uniban e ele ficou sabendo do teu trabalho e ele quer muito te levar para lá você toparia? Você continua aqui” falei ótimo! Ele falou manda o currículo, mandei o currículo a pessoa me ligou, ótimo, gostou, disse “olha só quero que você vem aqui, ele disse assim, vou ficar fora 30 dias viajando, depois eu voltando queria que você viesse aqui e a gente toma um café”, só que nesse tempo todo ele não percebeu que estava falando com a pessoa negra. Então quando eu cheguei lá, nossa, aí mudou totalmente o tratamento, totalmente. Então nessa minha construção identitária e profissional, fui percebendo que era extremamente importante sempre ter o currículo Lattes muito bom! Essa era a primeira coisa.
- Eu tinha colegas que dizia assim: nossa como você é bom nisso e eu não via eles falando isso para outros colegas, que eram bons. Mas era quase uma ideia assim: você é bom olhando que você é negro, mas, vejo que você é bom naquilo que faz.

	<ul style="list-style-type: none"> • Por que é que eu não fui para a universidade pública antes? Eu não fui antes porque o que eu ganhava nas [universidades] particulares era muito mais do que o que eu ganho na universidade pública; • a minha graduação eu a fiz na PUC, fiz uma parte do mestrado na PUC e nós tínhamos um grupo dentro da PUC que se reunia na hora do almoço e era um grupo muito, muito, muito ciente daquilo que queria né, que era a ideia de que queríamos ser professores, era isso e todo mundo com exceção de uma, que é assessora de imprensa da Leci Brandão, todos os outros e as outras viraram professores.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • a história de vida eu acho que ela está ligada a essa dimensão de que nunca pensei que seria uma professora, menos ainda uma professora universitária, eu realmente não tinha ambição de fazer doutorado, quando eu estava prestando vestibular eu nunca imaginei que eu fosse fazer um curso de doutorado, nem mesmo mestrado, pra mim a ideia era outra, então foi um percurso que a vida conduziu de maneira que as coisas se direcionaram pra esse ponto. Num primeiro momento é isso que eu já relatei, a história de vida foi me conduzindo a docência, porque eu acabei pertencente ao meio acadêmico, digamos assim, até porque meu curso tem pouca manobra dentro do mercado formal de trabalho, o mercado privado de trabalho, eu acabei indo para o mundo acadêmico, o mundo acadêmico que ele tá muito vinculado à docência. • você fica o dia inteiro na universidade e chega uma hora que o corpo da gente cobra também, então aos 46 anos eu comecei a ter um problema de coluna que não é tão simples e isso me coloca numa condição ainda mais complicada para dar aula, eu não consigo ficar muito tempo em pé, se a gente senta os alunos nem te olham, porque ficam olhando pro celular, então é assim, vai te gerando um desgaste físico e emocional, isso também acho que reflete um pouco na questão da identidade profissional, porque você perde parte daquela sensação de estar atingindo seu objetivo, que é inicialmente ensinar e aquilo é frustrante.

	<ul style="list-style-type: none"> • Você deve ter ouvido isso de muitos professores que a gente fica frustrado e desiludido, porque você está vendo parte daquele ato e você sabe que aquilo está sendo pouquíssimo levado em conta, levado a sério. Aí você chega uma hora e fala assim, bom, minha saúde em primeiro lugar.
Sujeito 3	<ul style="list-style-type: none"> • escolhemos a profissão dentre o leque de opções que se abre ou que não se abre, dependendo da condição social de cada pessoa, da estrutura econômica familiar de cada pessoa, a gente escolhe a profissão em função da história de vida, depois a gente se coloca na profissão de acordo com a nossa história de vida • Eu sempre digo nas minhas aulas que se eu tivesse nascido no polo norte, dificilmente eu seria professor de filosofia interessado na filosofia latino-americana, eu só fui seguindo esse caminho em função da minha história de vida. Da mesma maneira que se eu não tivesse estudado especificamente na universidade que eu estudei, na minha graduação, provavelmente eu não teria encontrado algum professor que me despertasse no fim do primeiro ano, no início do segundo ano, para as questões do pensamento latino-americano. E dali eu fui procurar Paulo Freire e foi o primeiro autor que eu estudei mas a fundo de fato, Paulo Freire, e isso absolutamente marca toda a minha trajetória profissional, mas eu digo a trajetória não como um caminho que eu faço, eu sou o caminho, eu me faço no caminho. • Eu entendo que dessa conversa nossa você vai sair diferente e eu vou sair diferente, as nossas identidades parcialmente se mudam, se transformam, embora nós continuamos sendo “nós”. • ao me deparar com a filosofia latino-americano, ao me deparar com o pensamento de Paulo Freire e isso me afetou no canto da educação; • o Paul Ricoeur que diz assim: na tradição da filosofia se constitui uma ideia do cogito com Descartes, o cogito imediato, “penso, logo existo” pronto, tá dado e ele diz eu prefiro o caminho que ele chama de via longa, o sujeito não é um sujeito que já está dado, ele é um sujeito que se constrói ao longo da vida até o último instante. Então até o último suspiro o sujeito está no leito de morte, ele olhou pro

	<p>lado ele viu uma borboleta pulando a janela e isso trouxe a ele lembranças do seu passado, ele continua no processo de transformação, essa transformação é transformação de si mesmo, portanto reflete na forma como eu me identifico, reflete na própria identidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • minha trajetória histórica, desde a influência dos meus pais operários, etc. e como que isso me leva ser esse pesquisador que eu sou;
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu sempre quis ser professor, teve uma época quando mais novo, eu pensei em estudar história, depois eu fui estudar física, aí durante a graduação na física eu achei que não era isso, que não era mais a física. Porque aí como é o processo de formação do físico, ele é muito duro e curioso porque, agora eu vejo meu filho, ele está estudando física também, quer ser físico e revisito as mesmas coisas. Fica uma coisa que é, por que a gente tá fazendo aquilo, né? Que é o que os meus amigos matemáticos lá acham, que é isso, que você tem que mecanizar algumas coisas, sem pensar, você só mecaniza, resolve e em algum momento você vai pensar pra que serve. • O meu processo de formação na universidade foi muito assim, muito mecânico, um monte de matemática, eu resolvia um monte de exercícios e a maioria das vezes eu não sabia exatamente para que era que eu estava resolvendo aquilo. Me chama atenção que tem um livro do Feynman, que é um cara que ganhou o prêmio Nobel, um físico e ele passou um tempo na PUC/RJ e ele dizia o seguinte: “o estudante brasileiro da física era curioso, porque eles conseguiam resolver qualquer problema, que só não sabiam física.” • Então teve um momento na minha graduação que eu tinha esse sentimento, eu sabia resolver qualquer problema, eu só não sabia física, que era a descrição matemática da natureza. Então naquele período eu até pensei que professor não era um caminho e eu acho que não seria professor de escola por exemplo, de Ensino Fundamental e médio, no ensino superior sim, mas eu acho que não aguentaria dar 40 horas de aula por dia, repetindo conhecimento de

	<p>forma mecânica, uma impressão que eu tenho sendo pai de três filhos e olhando os meus filhos chegando em casa e estudando com eles.</p> <ul style="list-style-type: none">• chegou um momento que eu pensei, professor que era algo que eu sempre pensei, algo que eu sempre tinha pensado em ser, saiu do meu norte, professor não dá, não é algo que eu quero fazer. Então foi quando eu fiquei mais pra pesquisa, eu fui trabalhar no SICONTRON, mas lá no SINCONTRON, chegou um momento que eu falei, poxa, mas eu tenho tanta informação pra dar e não compartilho isso com ninguém, além de escrever artigo e coisa e assim.• Então, me parece que a ideia de ser professor na universidade como a gente faz hoje, em que a minha prática não é cerceada de nenhuma forma, eu posso ser bom ou ruim, sem que ninguém controle nada.• Então é isso assim, eu quis ser professor um momento, depois eu não quis, depois a ideia de professor universitário me pareceu interessante e eu gosto e tal e de uns 2 anos pra cá eu tenho pensado se era isso mesmo, se eu não deveria estar só no laboratório fazendo pesquisa.
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none">• Eu tenho uma trajetória bastante peculiar. Eu nunca imaginei seguir nessa carreira de docência no Ensino Superior, mesmo quando eu fazia pós-graduação. Quando fiz o mestrado eu não pensava em fazer isso e depois acabei seguindo no doutorado e aí sim me interessei por mudar de área e acabei mudando de área.• Sempre tive uma atuação profissional, da minha formação eu sou engenheiro de formação e aí depois eu fui para área de ciências sociais aplicadas em administração pública. Então eu sempre tive, eu vejo essa noção de como isso afeta à minha maneira de olhar. Porque eu também na minha formação profissional eu trabalhei muito tempo com avaliação, avaliação de produtos e avaliação de serviços do ponto de vista do consumidor. Então, toda hora eu olho um pouco a minha maneira como eu atuo procurando algum tipo de feedback e ajustando isso à minha prática.

- com essa vivência de avaliações, eu fui por cinco anos coordenador da CPA na UFABC, da comissão própria de autoavaliação e a gente fez um trabalho bastante grande, pra procurar aumentar a quantidade de informação, fornecendo feedback aos professores, para eles repensarem as suas práticas profissionais, e o que chega a mim, individualmente, eu uso bastante essa informação.
- Mas quando se fala de identidade profissional como docente de nível superior é uma reflexão bastante recente para mim ou pelo menos de uma maneira estruturada. Claro que eu tenho como guia o que eu vivi, como professores ensinaram pra mim na graduação e na pós-graduação, esse é meu espelho de como deveria se comportar um professor, mas, eu, nunca achei muito material de pedagogia de nível/ensino superior.
- Até a sua tese vem bem dentro desta grande lacuna, achei muito pouco material para se desenvolver nessa, nisso aí de uma forma um pouco autodidata. Recentemente, ainda nesse..., na verdade, no final do ano passado a gente fez um grupo de trabalho na universidade para discutir práticas de ensino e aí que o pessoal que vem da área de pedagogia trouxe essa literatura sobre identidade, porque eu estava pensando é isso. Nem sabia qual era a terminologia adequada. Eu procurava sobre didática para descrever a relação disso como imagem.
- posso dizer que na minha trajetória, a ideia de uma visão crítica sobre a prática sempre foi muito presente, eu tinha muita pouca referência sobre isso enquanto professor de ensino superior. Minha referência era a experiência que eu tinha tido enquanto aluno ou um pouco de experiência como professor. Claro que ela vai se acumulando, a gente vai se percebendo, conversando com os colegas e vendo a prática de outros colegas também. Depois um pouco sobre a própria busca de aperfeiçoar as minhas práticas ainda que de uma maneira não muito bem estruturada, assim, um pouco tateando, achando os itens que poderiam ser úteis para mim.

	<ul style="list-style-type: none">• Então acho que a minha formação, na minha experiência isso é o que mais pesou;• O sistema de avaliação de disciplinas na UFABC era voluntário, era muito ruim, pra falar a verdade, muito pouca gente respondia, se tinha uma densidade de dados baixíssima e a gente mudou aquele sistema, simplificamos os formulários e tornamos obrigatório a participação dos alunos e ai tem primeiro aquele medo dos professores que a avaliação pelos alunos vai ser uma espécie de vingança dos alunos, porque professor foi ruim com eles e a gente trabalhou para desfazer essa ideia. Mas quando a gente vai cruzando os dados, sistematizando a informação, a gente vê que em alguns casos a uma certa recorrência de críticas em relação a prática didática por parte dos alunos, tantos nos comentários, quanto no agregar das avaliações e ai a gente começa a pensar “bom, realmente a gente não tem treinamento pra isso com exceção dos que vêm da licenciatura mesmo, que são poucos, no caso da federal do ABC e que referências a gente pode dar pra esse pessoal?” e ai a gente começou a procurar essa literatura e não achava, achava muito pouco, isso realmente foi/tem sido uma dificuldade para gente tentar, até para os que estão sinceramente interessados em melhorar a sua prática não consegue achar uma referência, mas, muitos acabam esperando mais um guia prático de como atuar na sala de aula, do que uma da reflexão da própria prática, uma combinação um pouco complexa, ai.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none">• eu acredito que tudo, o ser humano tem ai uma composição genética muito importante, tem pessoas que são mais estressadas, tem pessoas que são mais impulsivas, então isso é tudo genótipo, mas o fenótipo ele ajuda demais, então, eu tive uma boa escolaridade, então, eu fui criada, meus pais sempre me deram muita disciplina, então, tinha horário pra fazer lição, tinha horário pra cumprir tarefa, como tinha horário para brincar, então isso quando a gente era criança, depois conforme você vai passando por outras experiências, você vai lidando com certas ocasiões que vai fazendo você pensar diferente, as vezes você estava dando ênfase para alguma coisa, quando

	<p>acontece um incidente na sua vida, você fala, poxa vida, aquilo não era tão importante, então acho que você começa pensar diferente</p> <ul style="list-style-type: none"> • eu associo a tudo, acho que tudo na vida influencia nossa identidade, então tanto como pessoa, como profissional, a gente passa a pensar de forma diferente, então eu associo a tudo, então desde a parte da minha criação mesmo, então como os meus pais me educaram, então depois eu passei a ir pra escola pública, fiz graduação em escola pública, fiz pós graduação em escola pública, hoje eu trabalho em escola pública, então eu tenho um viés de pensar, fui aprendendo diferente, tendo experiências muito distintas, então todos esses fatos me ajudam demais.
SUJEITO 7.	<ul style="list-style-type: none"> • minha história de vida tem tudo a ver com aquilo que eu escolhi como profissional e dentro da minha carreira acadêmica, a minha condição de professor. A minha história de vida é uma história de vida de uma quantidade significativa de brasileiros, sou um homem negro, migrante, filho do carteiro e de uma costureira e que passei muito tempo da minha vida militando no movimento sindical, militando em partidos políticos e militando principalmente no movimento negro • A minha opção por fazer história, por que a minha formação inicial é em história, minha graduação é história e depois eu fiz o mestrado e doutorado em história econômica, tem a ver com a perspectiva de procurar compreender essa minha trajetória que não é só a minha trajetória e a trajetória também de uma parte significativa da população brasileira que tem esse perfil, que tem um perfil parecido com o meu, portanto a minha identidade profissional, a minha busca profissional é resultado sim da minha trajetória de vida, então as implicações da minha história de vida de vida são muito grandes, são muito significativas para minha escolha profissional. • Para o bem ou para o mal a minha formação, a minha graduação, a minha pós graduação em especial, se deu a partir de uma certa idade, eu não fui para a academia muito jovem, então eu já tinha um acúmulo de vida que me fez optar de uma forma muito clara, muito

	<p>tranquila, com muita certeza daquilo que eu queria, então realmente a minha história de vida tem uma implicação muito grande na minha opção profissional, na minha opção acadêmica e que talvez não seja igual aos demais colegas por exemplo com o qual eu me relaciono na universidade.</p>
<p>Sujeito 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eu fiz escola pública a vida toda, não havia uma grande... nem por parte da minha família havia uma grande expectativa de estudar; • minha mãe me teve com uma certa idade também, então eu tinha uma grande distância de idade comigo, ela me teve com 44 anos, a distância de geração era muito grande, então a ideia dela era assim: a mulher tinha que casar, ter filhos, não precisava estudar; • eu sempre gostei muito de ler, meu pai até me incentivava, mas, de uma forma assim muito, sem muita pressão e minha mãe menos, ainda que, eu devorava livros, sempre gostei e foi indo, aí quando chegou no final do 2º grau; • Como era muito difícil conseguir uma universidade pública, eu ia ter que provavelmente ir pra um particular, então eu ia ter que pagar uma universidade porque meu pai não ia pagar, não tinha dinheiro pra pagar uma universidade particular, então eu tinha que começar a trabalhar antes. Então eu deixei o diurno na metade do último ano do colégio e fui trabalhar e estudar a noite; • cursinhos vão nas escolas né, pra oferecer e tal e fazem umas provas pra você ver como é que você está, fazer uns testes vocacionais umas coisas assim, umas bobagens, mas naquela hora pareceu importante e aí eu fiz, acho que deu história, lado de humanas né e eu, acho que naquela época só eu e uma amiga só tínhamos esse sonho de ser jornalistas, aí eu fiz, prestei jornalismo na USP e não passei, obviamente era muito concorrido, aí eu passei na PUC e passei na Cásper Líbero, a PUC era caríssimo, eu fui pra Cásper Líbero fiquei um ano lá, e quando eu fazia Cásper Líbero, eu tive aulas de antropologia e sociologia e eu gostei muito, muito mesmo, falei poxa que legal né, um monte dos meus colegas faziam duas faculdades, logicamente eu não ia conseguir fazer porque eu não tinha grana pra

	<p>ficar pagando uma faculdade, fazendo outra e precisando trabalhar, mas por uma questão pessoal, eu resolvi prestar o curso de ciências sociais na USP.</p> <ul style="list-style-type: none">• Aí eu tranquei o curso de jornalismo com a ideia ainda de voltar e fui fazer USP. Primeiro ano foi muito difícil, muito difícil, eu me perdi toda, mas mesmo assim eu gostei muito, tive que fazer um sacrifício enorme nas deficiências;• eu fiz a faculdade com muita lentidão, muita dificuldade, mas, tentando fazer o melhor possível, trabalhando de dia, cheguei até a trabalhar na USP e aí eu sei que no final da faculdade eu estava trabalhando na editora abril, numa função que era mais agradável, era um negócio que eu não lembro o nome, material jornalístico, e era muito gostoso, era um lugar muito bom, muito legal trabalhar em arquivo de jornal, era um pessoal muito interessante, diversas formações• meu 1º ano de mestrado a USP me deu uma bolsa, surgiu uma bolsa e aí desde então eu só fiquei com bolsa né. Ai eu arranjei uma colocação digamos assim de assistente de pesquisa, era uma bolsa de assistência a pesquisa, também na fundação Carlos Chagas, que eu aprendi muito também lá, mais talvez do que no mestrado, por que você realmente faz a pesquisa, é diferente de uma pesquisa que você meio que você produz com a ajuda do seu orientador evidentemente, embora minha orientadora me deixava mais solta né, lá eu participava de uma pesquisa que já tinha um pesquisador dirigindo e que ia ser feito, não é um experimento como a gente faz no mestrado e doutorado• fiz mestrado, fiz doutorado, no final do doutorado a fundação achou por bem em me contratar, a fundação também ela não tem concurso, você vai entrando e isso foi uma grande coisa que aconteceu em minha vida, ser contratada lá. Eu trabalhei muitos anos com a Cristina que depois faleceu, Cristina Bruschini e aí quando eu estava lá já algum tempo, deixa eu ver quanto tempo, 2010, em 2015 eu fiz o concurso pra UFABC,
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a UFABC foi fundada eu sempre estive de olho na UFABC, achava um negócio interessantíssimo, uma universidade federal com uma proposta nova. Então eu lembro que eu fiz o concurso e fiquei em 2º lugar. Eu trabalhava na fundação, era uma coisa boa, com a diferença que é uma fundação privada, então não tem carreira, é uma coisa meia nebulosa, você não tem alunos, você pode dar aulas em outros lugares, mas é diferente, a universidade te abre todo um universo de trabalho, de possibilidades, ela te dá um universo profissional diferente, lá na fundação você tinha que seguir uma série de restrições que se aplica aquele lugar, que é o departamento de pesquisas educacionais porque está meio ligado a educação, tinha lá seus parâmetros, a universidade não • um ano depois eles renovaram a validade do meu concurso e me chamaram; assim, tem muita pressão, a gente tem uma pressão violenta, não vou dizer que é fácil, eu nunca trabalhei tanto na minha vida, nunca, e olha que eu já trabalhei viu. Já trabalhei em escritório, já trabalhei em tudo que você pode imaginar, mas na UFABC o negócio... • Nunca lhe ocorreu ser professora universitária? Até os meados da faculdade não, quando eu entrei em contato com os professores eu falava, nossa isso deve ser um emprego legal, mas eu achava que nunca era pra mim. Eu falava, nossa, isso seria incrível, se eu tivesse uma condição financeira, se eu tivesse outra origem social e eu só passei a ambicionar de fato isso quando eu comecei a pensar no mestrado. Eu falei bom, eu vou investir nisso e efetivamente depois que eu entrei no mestrado, aí realmente eu achei que poderia, que seria possível.
SUJEITO 9.	<ul style="list-style-type: none"> • Na experiência, no espaço não público, entre as privadas, eu trabalhei em várias delas, desde aquelas mais stricto senso, nessa condição de universidades mais mercantilistas, que a relação de venda de um produto, venda de uma mercadoria era muito mais marcada e me deu ali uma leitura muito multifacetada do que é ser docente, do que é ser professor, nessa experiência, nesse universo das particulares.

Quando eu vou pra UFABC, eu já ingresso na universidade com uma experiência grande, tanto de vida pessoal, como de vida profissional, eu já estava com 50 anos, enfim, 10 anos que eu estou lá, então são 10 anos em que essa reflexão vai se aprofundando,

- quando eu entrei na UFABC, uma sensação que me invadiu, foi muito uma sensação de que era uma segunda chance que a vida estava me dando, em uma perspectiva de algo que eu sempre busquei, que era de algo dessa dimensão intelectual de stricto senso, esse aprofundamento, a produção intelectual, a busca intelectual, o percurso intelectual, ele sempre foi muito atraente, ele sempre foi um componente muito forte da minha experiência pessoal. Então a dimensão da produção intelectual, o grande apelo foi esse, quando eu busco tanto sair do jornalismo que é uma arena de produção intelectual, mas com um nível tensionamento e de fragmentação, um nível maior de tensionamento, do que no ensino superior, pelo menos eu enxergava dessa forma, eu vou encontrar parte daquilo que eu buscava, no ensino particular e me joga muito intensamente na UFABC, nessa dimensão.
- eu acho que tem uma questão que eu sempre associo ao país que nós vivemos, a realidade que nós vivemos, que é um país em permanente construção. Obviamente que parece um chavão, um clichê, porque a rigor, em tese, as sociedades estão sempre se reconstruindo, mas como a gente vive por definição em uma sociedade muito instável, muito irregular, muito inconclusa, nas suas estruturas, ou seja, é uma vertigem, eu digo isso tendo alguma experiência no exterior, não uma experiência longa, mas uma experiência de viagens, de um período com mais regularidade, com mais frequência, em contato com outras estruturas, a gente vai encontrar tanto nos EUA, como na Europa, a gente vai encontrar estruturas, de certa forma, vou aqui me permitir uma generalização, de certa medida, estruturas mais estáveis, deixa eu buscar um nome que define melhor, aqui nós temos uma voragem, uma vertigem mais permanente, não é que as outras instituições não sofram com esses impactos, elas sofrem, mais o

próprio etos, o próprio código, são do meu ponto de vista, a relação que estabelecem com sociedades que são por si mesmas mais estáveis, também permite que essas instituições sejam mais estáveis.

- no caso do Brasil, nós temos uma velocidade de transformação, uma instabilidade, uma rearticulação permanente de significados e de valores, então pra fazer essa ligação com essa questão 2, é quase um apelo, da mesma forma como a gente também tem um apelo intelectual, no meu caso, um apelo intelectual muito forte para produção de conhecimento, pra articular mesmo, pra buscar informação, buscar aprofundamento, o apelo pela possibilidade de construção, chamemos assim, de poder intervir, de poder atuar nas estruturas, ele também é muito forte. Embora o apelo intelectual em certa medida, se a gente puder fazer esse cotejamento, eu diria que ele racionalmente, ele tem uma dimensão mais profunda, mais intensa, mas na prática. o apelo a atuar, a agir, a me envolver, na construção, no cotidiano, também é muito intenso.
- eu diria que em parte essa questão da história de vida, ela se manifesta nesse desejo de atuar, nessa maneira de atuar, porque minha história de vida está muito colada a essa dimensão de olhar pra esse entorno, olhar pro país, olhar pra sociedade e ver em grande medida, muito a ser feito e obviamente esse muito a ser feito é infinito, nunca estará pronto, nunca estará feito de fato, mas nós temos tantas contradições, nós temos tantas, as tensões são tão grandes, as iniquidades, a desigualdade, o descompasso, a gente atua numa montanha russa de uma forma tão intensa, ou seja, a gente oscila tanto, com o perdão da metáfora pobre, entre o céu e o inferno, entre a possibilidade e a realidade, então esses componentes, aí a questão dois, eles também me jogam muito nessa perspectiva de dentro da universidade e não é só na UFABC, que é uma universidade pública não, nas outras também.
- uma angustia que também se transforma em um senso crítico, de apontar aquilo que eu entendo que deve ser criticado, que deve ser olhado de uma maneira mais diferenciada, numa perspectiva de

	<p>coerência pessoal, eu entendo que se eu crítico, se eu faço essa intervenção nessa direção, eu preciso também agir, atuar a partir da própria crítica, não me conforta o papel apenas de criticar, então eu acho que esse é um elemento que atua muito fortemente na minha trajetória, ou seja, se eu faço a crítica, eu tenho uma obrigação moral de que também devo atuar, ou seja, não me conforta a comodidade de apenas fazer a crítica. Então, ou seja, atirar pedra é fácil, mas então sejamos parte aí do telhado de vidro também, vamos nos colocar também nessa condição. Então eu acho que essa é uma ponta que atua diretamente nessa construção dessa identidade, que é uma identidade de fato de construção, de fazer, de mudança, de transformação, sem perder a dimensão de quão problemática, de quão tensa, de quão contraditória é a nossa realidade.</p>
--	---

Em todos os discursos dos professores sobressai a ideia de que a história de vida, a trajetória pessoal, os percursos trilhados, quer do ponto de vista profissional, quer existencial, condicionam a construção da identidade. Ser isto ou aquilo depende de escolhas, é verdade. No entanto, as escolhas são o resultado das histórias de vida e dos contextos sociais e culturais em que cada um se move e dos compromissos políticos que cada um assume. “Há um apelo muito forte para produzir conhecimento [...] mas há um apelo mais profundo que é agir, me envolver [...] de mudança.” “Acho que atua diretamente na construção da identidade;” (S9) “escolhemos a profissão dentre o leque de opções que se abre ou que não se abre, dependendo da condição social de cada pessoa, da estrutura econômica familiar de cada pessoa, a gente escolhe a profissão em função da história de vida.” (S3) A formação acadêmica surge também como uma categoria que influencia a escolha profissional. Desde o que “sempre quis ser professor” (S4, S5), ao que nunca pensou em ser professor (S2), até quem foi construindo a ideia ao longo da formação acadêmica e de experiências de vida (S1). Uma identidade profissional que se constrói, muitas vezes em conflito com outras identidades (étnica, de gênero), aquelas que são subalternizadas do ponto de vista social, como “ser negro”. Identidades que se constroem, como assinala Dubar, como resultado de múltiplas socializações, um diálogo entre as histórias de vida, a biografia de cada um e a identidade. Em qualquer um dos casos, as identidades são construídas dentro do discurso e podemos compreendê-las em função dos locais históricos, contextuais e institucionais. Salientamos o fato de nenhum dos sujeitos ter referido a prática pedagógica como variável importante na construção da identidade profissional. O que nos

permite inferir que, efetivamente, o professor da educação superior, considera a pesquisa como a dimensão mais importante da sua identidade profissional. Na linha da revisão da literatura que fizemos e do estado da arte, a identidade profissional é apresentada, sobretudo, numa perspectiva individual e não numa perspectiva coletiva. Afinal, ser professor, seja de que nível de ensino, implica, supostamente, uma atividade colaborativa, partilha de saberes, e, mesmo no âmbito da pesquisa, os projetos não são, normalmente, individuais. O que sobressai, no entanto, é o indivíduo!

3.2.3 Formação Inicial e Continuada e Construção da Identidade Profissional

Quadro 5 – Formação discursiva 3

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • eu cheguei na federal do ABC, eu cheguei em setembro de 2015, mas como eu vinha de uma história de professor horista, então eu senti um fato que era, eu sempre produzi pesquisa, sempre fiz as coisas e dava muitas aulas, então eu passei a ter muito tempo, então eu passei a ocupar isso atendendo alunos, ficando muito tempo na universidade, participando das comissões • Logo depois que eu terminei a graduação a Luiza Erundina ganhou a prefeitura de São Paulo e eu fui coordenar um projeto, que era um projeto piloto, que depois não deu certo, que era centro de convivência. Então naquele momento eu era bolsista, era um momento que o mestrado era de 4 anos, então eu era bolsista e trabalhava na prefeitura também. Então o meu tempo era muito diferente do deles, mas eles que tinham um tempo maior para estudo, eles tinham compromisso que era assim: depois do almoço dormir meia hora ali na biblioteca mesmo e depois ter que escrever pelo menos duas páginas por dia. Parecia uma coisa de regime militar, mas era assim, a obrigação e um cobrança do outro. Além dos grupos. Então, acho que tem um universo que assim, eu sempre digo que podia não saber o que eu queria ser, mas eu sabia o que eu não queria

	<p>e o que eu não queria eu sabia muito bem. Eu não queria ter a vida que meu pai teve, nem a vida que a minha mãe teve, não mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que essa trajetória e aí eu gosto de pensar mesmo enquanto trajetória né - ela não é linear como a de ninguém é linear - mas ela tá sempre cortado, intercortado, por fatos que são sempre de conexões com grupos e sempre grupos políticos. • eu acho que eu nunca pensei em abandonar, mas se em algum momento tivesse pensando em abandonar, o grupo envolve e valoriza, traz para perto e diz olha vamos continuar. Então acho que esses grupos todos, eu só consigo pensar nas escolhas que eu fiz a partir desses grupos, grupos quase sempre formados por militantes professores, professores militantes, só militantes, só professores, eu estou falando de militância que se dá em todos os níveis né, ou de diferentes grupos assim né • Se eu pudesse estando na universidade, eu só faria extensão. Eu acho que o que tem de mais importante é a universidade transbordar e eu vejo assim, muito assim, muitos alunos que vem trabalhar comigo e eu não tenho hoje, eu não estou vinculado a nenhum programa de pós-graduação.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • foi muito importante todo a minha história da formação que eu tive, eu felizmente tive a sorte de fazer uma boa universidade • A minha formação inicial como eu falei, ela realmente me formou, porque antes da universidade eu tinha feito escola pública em São Paulo, então eu tinha muita defasagem em algumas áreas e eu tive que correr atrás quando eu entrei na universidade, mas isso teve um lado positivo, porque na área de exatas as coisas foram e permaneceram difíceis, mas a área de humanidades, por exemplo, eu tinha uma defasagem grande de história, eu tive que correr atrás quando entrei na universidade, então isso foi muito positivo, porque eu também tive que aprender um pouco a complementar aquilo que eu via só nas aulas na universidade • eu realmente tive uma boa formação que me acompanhou. Eu aprendi a fazer um projeto, eu tive a oportunidade de fazer iniciação

	<p>científica, eu convivi com um ambiente que era muito diferente daquele ao qual eu pertencia, eu morava na zona leste de São Paulo, eu tinha que ir estudar no outro lado da cidade. Então assim, em termos de formação inicial, foi muito marcante pra mim.</p> <ul style="list-style-type: none">• quando eu fiz o mestrado foi onde eu tive a chance de exacerbar, no intuito da pesquisa, da reflexão e eu comecei a gostar disso, eu gostava muito de fazer pesquisa no mestrado e também tive uma formação que foi muito importante pra mim no mestrado e doutorado, mais o mestrado até que o doutorado, onde eu realmente posso dizer que eu aprendi a fazer pesquisa• eu acabei prestando um concurso como professora substituta na Federal de São Carlos e por lá eu fiquei 2 anos e foi lá realmente que, quer dizer em formação continuada, foi lá na UFSCAR durante esse período e depois na UNESP, que foi onde eu trabalhei por 5 anos também, lá realmente eu consegui aprender a ser professora• E paralelamente isso, na universidade pública, sempre tem a pesquisa que vincula a docência, então tudo isso vai contribuindo também pra nossa formação profissional, a extensão é algo muito enriquecedor, porque você desenvolve grupos de pesquisa ou projetos mesmo que fazem diferença na vida da comunidade ao redor, a pesquisa que eu já tinha tido o prazer de me identificar com ela no mestrado, eu pude fazer em um outro sentido, com alunos que ajudavam também, alunos que fazem parte de um grupo de pesquisa que tinha lá na UNESP, então, a minha formação continuada eu atribuo basicamente a UNESP, eu acho que foi lá em que eu realmente tive esse momento onde eu pude me dedicar integralmente pra ser uma professora universitária, ensino, pesquisa e extensão• Então, todo projeto de pesquisa que a gente desenvolve, nos ajuda na nossa identidade profissional, porque a gente enriquece muito, aprende, desenvolve conhecimento que é muito instigante, porque é assim, a gente está falando da docência, mas existe um lado da nossa profissão que é o de pesquisador, que é muito interessante, as vezes mais interessante que a docência pra ser sincera, ai é você consigo
--	--

	<p>mesmo e você não tem esses fatores que te frustram tanto quanto aquilo que a gente havia comentado, a não vontade de participação dos alunos, os projetos as vezes envolvem alunos mais são alunos que já estão interessados nisso, por isso que eles estão se dedicando aquele projeto, então é uma outra condição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agora eu atribuo realmente que a UNESP foi meu grande momento, porque lá existiam algumas condições muito diferentes da UFABC, embora pareçam bobagem, faz muita diferença na vida profissional da gente, então, eu sai da UNESP, porque eu sou de São Paulo
<p>Sujeito 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o Danilo Di Manno foi meu professor, ele fez a pesquisa dele, o doutorado dele na Paris X, foi sobre uma imaginação não europeia, então ele fazia um doutorado em filosofia e se põe a estudar a imaginação, em vez da razão, que é um lugar comum da filosofia e pensa essa imaginação desde fora do eurocentrismo, então é o movimento que ele expressava nas aulas dele, na condução dos grupos de estudo dele, que era esse movimento de tensionar, de olhar de fora. O orientador dele lá na França, François Laruelle, criou o movimento que é chamado o movimento da não filosofia, ter a ideia que haja uma espécie de alter ego da filosofia para criticar a filosofia. Assim como hoje eu me vejo, absolutamente outra coisa em relação ao que o Danilo foi como pesquisador, Danilo era um pesquisador brilhante, com a mente brilhante, que eu admirei e admiro demais e hoje eu sei que sou muito diferente daquilo, mas eu absolutamente vejo aqueles elementos formativos dele na minha atuação hoje, eu segui por outros caminhos, por outras, enfim, outras temáticas. Mas certa maneira assim, o modus operandi, de fazer filosofia, eu percebo que tem essa marca e essa marca da minha formação inicial • chegando no fim do meu primeiro ano, o curso na época de 4 anos de graduação, eu tive com ele no segundo ano do curso de filosofia latino-americano, ao mesmo tempo que eu estava tendo a minha primeira disciplina pedagógica, que era didática onde eu encontrei Paulo Freire e aí juntou duas coisas na minha trajetória que eu vejo claramente até hoje, que era desde a filosofia à vontade, a

necessidade de interagir de maneira mais concreta com a realidade, que é uma coisa que a filosofia nem sempre faz não, raramente faz, os filósofos tem sempre suas ideias muito abstratas etc. e por outro lado naquele momento lá, em 1998/99 quando estava no primeiro, segundo ano de faculdade, eu não via muito espaço para se fazer isso na própria filosofia, talvez tivesse no Brasil 1, 2 programas de pós-graduação em filosofia que topariam pesquisas nesses campos e todos eles estavam longe daqui de São Paulo e aí enfim, vendo isso, vendo junto Paulo Freire, poxa é na educação que eu consigo realizar a filosofia que eu quero e daí então já fui direcionando a minha formação

- desde então eu me vejo nesses dois papéis que é, produzir as minhas pesquisas em filosofia, orientar, hoje eu oriento no programa de pós em filosofia, sempre procurando abrir espaço para que na filosofia se possa fazer aquilo que eu tive que sair da filosofia para fazer, para que se possa fazer esse tipo de pesquisa de uma filosofia mais engajada e para minha felicidade, outros na minha geração, também fazem isso
- de certa maneira veja, essa minha influência que eu recebi, nessa minha formação inicial, que foi se transformando na formação continuada, seja da pós-graduação, que aqui estou chamando de continuada, mas também nos seminários que eu fui tempo atrás, como não existe uma política de formação continuada para professor de ensino superior, eu procurei essa formação autonomamente, nos seminários, nos eventos, nos encontros, na formação de grupos de estudo, participação de grupo de estudo. Quando não tinha grupo no campo que a gente gostaria, a gente criou um grupo, a gente nós estudantes, eu e outros colegas e convidávamos os professores mais experientes para vir ajudar nesse grupo. Curioso porque a gente criava, mas a gente aprendia no grupo, normalmente são os professores que criam os grupos e a gente fazia esse movimento diferente

	<ul style="list-style-type: none"> • na ausência de formação de uma estrutura de formação continuada, a gente foi criando esses espaços para formação continuada, condizente com o que a gente gostaria, porque é o que ficou plantado na formação inicial. E hoje por exemplo, eu vejo que isso se reflete como eu falei, nas produções, público entrevistas qualificadas de filosofia e público essas ideias que eu acredito que são as, é uma concepção de filosofia que eu tenho, que é derivada desse processo todo
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • minha formação inicial ela foi importante para dizer como eu não quero ser, como eu acho que não deve ser, então a forma que eu estudei na Unicamp, fazendo milhões de exercícios, com professor entrando na sala e falando que a gente era um lixo, que só os 5% melhores iam sobreviver aquilo, que foi esse o processo de formação na Unicamp e de fato só os 5% melhores da física sobreviveram. Então da minha turma de 150 alunos que entraram, na minha formatura deviam ter uns 6 e assim que a física do ponto de vista da formação inicial, fica claro pra mim, que isso não é o que eu acho que é educação, então isso é importante porque eu faço de tudo para não fazer a mesma coisa. • a ideia da universidade como um filtro, em que eu estou lá só pra filtrar os ruins e deixar os... esse cara que vai passar, que ele é o melhor, que ele é o bom, ele não precisa do professor, ele não precisa de ninguém, o cara é bom, com o estímulo certo ele vai embora, então quem precisa do professor, de alguém guiando o processo é aquele que não tem o mesmo brilhantismo, que vai precisar de ajuda, de um tutor pra esse processo. Então na formação inicial teve esse papel. • Formação continuada, não fica claro o que é, porque assim, como a gente tem autonomia total como professor, a sua formação continuada é aquilo que você quer fazer por isso, então é quando eu estudo, quando eu fico aqui, então nesse período de corona vírus eu tenho gastado um tempo pensando como usar novas ferramentas pra este processo de aprendizado, isso é um processo de formação, eu poderia estar fazendo um processo formal, mas é algo que é uma

	<p>iniciativa minha, como professor, em que eu vou construindo aquilo que eu acho que é importante que eu traga para o meu processo, mas não existe um processo, eu não consigo perceber talvez esse processo de formação continuada, a única coisa é uma erudição que vem com algum tempo, de alguém que passa o tempo todo estudando, né.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente tem vários projetos de pesquisa, isso eu entendo como processo de formação, porque assim, a medida que você experimenta, estabelece novos processos, você amadurece conhecimento e aí a gente volta naquela ideia inicial, que eu te disse que o conhecimento pode tá num livro e o meu papel como professor em dedicação exclusiva é trazer a fronteira do conhecimento pra sala de aula, pra mim essa é a grande diferença de um professor, eu tenho alguns amigos que são professor de cursinho, e um dia um deles falou que ele dá 16 vezes no dia, 16 vezes a mesma aula. Esse cara ele só repete um livro, eu não sei o que ele pode trazer a mais, agora eu posso levar pra sala de aula o resultado ou o aprendizado do meu último experimento. Então assim, o ano passado eu fiz uns experimentos no acelerador de partículas, lá em Barcelona e usei esse exemplo na minha aula da semana seguinte, essa é a diferença do professor em dedicação exclusiva, que tá fazendo pesquisa e ele traz pra sala de aula, a fronteira do conhecimento. Então muito dos exemplos que eu uso no curso, são exemplos e aí eu tenho uma erudição enorme para falar de diferentes sistemas, mas basicamente que eu vou construindo com o resultado da minha pesquisa. • muitas vezes eu faço esse link, resolvo alguma coisa fundamental de química do estado sólido que é minha disciplina e trago um problema dos meus experimentos em física do estado sólido pra ilustrar aquele, aquilo que eu falei. É muito mais complexo do que o que está no livro, mas ao mesmo tempo é muito mais interessante para o aluno. Desse ponto de vista, o nosso trabalho de pesquisa seria uma formação continuada, continua né, ele acontece o tempo todo.
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • e muitas vezes que a gente teve debates com diversas áreas da UFABC sobre o uso da avaliação, eu sempre lembrava ao pessoal

	<p>com quem eu dialogava que eu vinha da área de avaliação, eu fiquei 15 anos antes de entrar na UFABC fazendo avaliação e eu entendia que a avaliação só tinha utilidade se ela incomodasse, se ela tirasse um pouco da zona de conforto. Se não ela seria pouco útil, porque quando tira da zona de conforto leva a uma reflexão, então eu acho que na minha formação, esse é um fator que pesou mais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu sempre procurava coisas que gerassem algum tipo de incomodo, então eu olhava os resultados de avaliações e eu falava, não quero tratar casos, mas é bom mostrar contrastes. Ex.: Essa mesma disciplina tem uma avaliação muito boa de didática e avaliações muito ruins, porque tem toda essa diferença? Algumas turmas aprovam 80% e outras reprovam 80%, bom, pode acontecer, mas, por quê? É razoável esperar isso? Então isso gerava um incômodo ali, acho que isso gerou algum tipo de movimento. Eu acho que essa parte da minha formação que acabou sendo muito mais presente pra mim. Claro, eu penso isso olhando pra instituição, mas, para mim também, porque é que essas turmas deram tão certo e essas aqui não deram tão certo aqui, o que eu estou fazendo? • eu sempre olhava aqui tem algumas coisas que tão dando certo, outras não, tendo essa visão bastante crítica em relação a usar a avaliação como instrumento pra provocar o próprio avaliador também, acho que isso é o fator principal ai da minha formação e que trouxe claro né, como engenheiro de formação eu gosto de tabelar as coisas e olhar tabela, então sempre quis trabalhar com dados nesse sentido, mesmo sabendo de todas as limitações de dados e eu sou bastante crítico com a utilização de dados para avaliação, mas, eles ajudam, se a gente souber ler eles ajudam bastante.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • eu tive uma formação bastante tradicional, mas eu sempre procurei, até na época da graduação diversificar um pouco as minhas áreas de atuação, então eu lembro que eu estava lá, e eu sou dentista de formação, então eu procurei fazer inicialização científica em 3, 4 disciplinas diferentes, fiz estágios em disciplinas diferentes, pra tentar descobrir o que eu queria da minha vida. Agora daqui pra

frente eu quero pensar e trabalhar com alguma coisa que de fato eu goste e aí parti para uma pós graduação em uma área também diferente. Então essa parte de formação me ajudou a escolher, me deu uma base, para falar isso, olha, é nesse caminho que eu quero seguir ou não é esse caminho

- eu fiz colégio técnico, eu fiz colégio em arquitetura, no fim eu descobri que não era aquilo e eu fui partir para a área da saúde, então acabei tateando entre as áreas, então isso foi muito importante e isso acontece constantemente, então hoje eu estou, então como eu falei, eu fiz a pós graduação dentro do instituto de pesquisa nuclear, trabalhei com odontologia, mas em um outro viés, então isso foi importante pra eu aprender que tinha que estudar bastante, aprendi outros pontos de vista, outras formas diferentes de enxergar um determinado assunto e hoje na própria UFABC, consegui definir uma linha de trabalho.
- Hoje eu estou dentro do curso de engenharia, então mais diferente ainda da minha formação, tive que me adaptar, mas acabei enxergando durante esses anos um caminho. Estou estudando bastante, tive que dar aulas de coisas completamente fora da minha realidade, mas isso me fez enxergar coisas diferentes, então fez parte e faz, eu brinco com meus alunos, meus colegas, que isso é um grande aprendizado para mim, todo dia eu aprendo, mesmo com as pessoas, mesmo fazendo formação continuada mesmo, então a própria universidade ela dá essa opção.
- Agora mesmo, estamos enfrentando esse problema do COVID, nós temos que dar aulas todas eletrônicas, eu nunca tive uma formação com ensino a distância, então estou tendo que aprender um monte de coisa, a universidade dá o suporte, mas a gente está tendo que ralar e estudar. E qual é a necessidade do nosso aluno, tentar transformar uma aula prática em teórica a distância e tentar ver se ele aprende um pouquinho, então isso tudo é um desafio. Então desse período todo a gente está tirando um aprendizado enorme, pra mim isso está me fazendo mais forte e eu espero aprimorar mais ainda a partir daqui.

	<p>Então hoje, estudando as propostas por exemplo da disciplina, da pesquisa que eu faço, poxa, agora a partir de agora, posso mudar um pouquinho, posso deixar melhor, a gente vai enxergando outros pontos de vista, então isso é muito importante, pra mim está sendo fundamental.</p>
<p>Sujeito 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A minha formação ela, como falei inicialmente ela é bastante rica naquilo que a gente chama de militância, a minha militância, a minha busca por uma sociedade mais justa e igualitária ela determinou muito as minhas escolhas.
<p>Sujeito 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eu tive uma experiência anterior, eu fui durante 17 anos professor da rede pública do estado, além disso toda essa minha trajetória me fez ter uma formação continuada grande em cursos palestras, viagens, seminários, em discussões com os mais diversos segmentos, então essa trajetória toda de estar participando ativamente de vários espaços da sociedade, realmente me deu uma formação bastante rica, bastante plural e isso algumas dessas atividades tiveram esse caráter de extensão sim, então isso foi bastante significativo com certeza. • E o que diz respeito a pesquisa especificamente, para além da pesquisa acadêmica formal, também tive muitas pesquisas sobre a história do Brasil, sobre movimentos artísticos e culturais de resistência de vários setores da população, então isso me deu um conjunto de formação para minha trajetória acadêmica com certeza. • Eu não sei se o fato de eu ser de humanidades, talvez se eu fosse de uma outra área, talvez não tivesse o mesmo impacto, mas o fato de eu ser da área de humanidades, o fato de eu ter optado pela história econômica, todo esse conhecimento anterior, foi determinante, foi significativo, foi enriquecedor, então eu considero que eu seria um professor pior se eu não tivesse tido todo esse acumulo anterior. Se eu quando jovem tivesse me tornado professor, certamente eu não teria essa vivência e acredito que seria um professor menos qualificado. • na fundação Carlos Chagas eu praticamente aprendi a fazer pesquisa né, eu estou dizendo isso do ponto de vista mais técnico e prático.

Então aprendi a lidar com SPSS que eu acho que é um ganho, eu aprendi algumas técnicas que na universidade a gente acaba não tendo, a USP inclusive ela é uma universidade que pelo menos no âmbito onde eu estudei, ela está muito menos preocupada com a técnica, mais muito mais preocupada com uma formação sólida, mas digamos sólida do ponto de vista teórico e tal. Mas eu vou te dizer, eu acho que não é só na contribuição para a minha formação profissional, toda a minha formação, desde a graduação, mestrado, doutorado, ela me formou como pessoa, eu sou outra pessoa, por mais que eu tivesse uns traços de personalidade, ou tivesse minhas simpatias, antipatias, pensamentos, orientações, na universidade que me deu regra e compasso pra tudo na vida

- Da forma como eu penso, como eu me coloco, como eu falo, isso tudo foi instrumentado não no sentido de me fazer pensar dessa, ou daquela maneira, mas me fazer pensar melhor, me colocar melhor, entender o mundo melhor, de analisar a realidade. Eu não uso meu pensamento sociológico só para o meu trabalho, eu uso pra vida toda, pra tudo que eu faço. Tudo que eu olho tem esse óculos que não desgruda mais da cara, então eu não acho que a universidade ela te forma profissionalmente, ela só está lidando com isso, ela está equivocada, a universidade, o curso superior, ele deveria se preocupar em formar pessoas com sentidos muito mais abrangentes, como profissionais, pessoas, cidadãos, como pessoas que contribuem para a sociedade, que aquela formação contribui pra sociedade essa pra mim é o que parece a minha formação, eu seria outra pessoa sem ela.
- escolhas dos próprios projetos de pesquisa, isso vem de uma outra coisa que não é a universidade, nesse caso a universidade não contribuiu em nada, na verdade, eu acho que a origem é muito pessoal, como eu disse minha mãe, meus pais eram mais velhos e eles tinham o pensamento bastante conservador e como eu fui sempre meia espevitada, no sentido de querer saber as coisas, de perguntar demais, de não me conformar, eu era muito inconformada com a

	<p>posição das mulheres, eu não entendia por que as mulheres tinham que ser tão submissas aos homens, que elas tinham certos lugares;</p>
<p>Sujeito 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minha formação inicial na graduação, é curioso, porque quando eu estava lá pra fazer o vestibular, que eu fiz na federal de Minas Gerais. Eu sou de BH, tinha 3 áreas que me chamavam a atenção, uma que era a geologia, muito por conta do que são as minas gerais e uma de uma área lá de Minas, que é a faculdade do século XIX, que era a escola de Minas de Ouro Preto, que é o primeiro curso de geologia do país. O curso de direito que em Minas sempre teve um peso muito grande, a área do direito, a presença política, a atuação política de minas e o direito como aspecto mais formal e o jornalismo em razão de um amor profundo que eu tinha pela leitura, pela possibilidade de construir alguma questão nesse plano, a dimensão da escrita. • Aqui em SP, eu trabalhei na editora abril, já tinha trabalhado na TV bandeirantes lá em BH, trabalhei aqui na manchete, na agência folha, fazia <i>freelancers</i> pelo Estadão, só que como eu disse, essa vida, ela não me satisfazia, então o que eu diria, que a formação inicial, ela foi muito mais um primeiro engate, ela foi muito mais um vislumbre, ela foi muito mais um abrir de possibilidades, do que uma formação suficientemente consistente, que me desse, da qual eu me ressentia muito, não me sentia com todas as ferramentas necessárias do ponto de vista intelectual para uma carreira acadêmica, por exemplo, que ela só foi amadurecendo na medida em que a vida profissional na imprensa, me dizia, bom, isso aqui é muito superficial, eu não quero essa superficialidade, eu quero a densidade • Então essa formação inicial ela foi importante, ela abre portas, ela abre janelas, ela dá os vislumbres, mas ela não me assegura a minha perspectiva, as ferramentas intelectuais que eu buscava e é por isso que vou buscar a continuação, vou buscar o mestrado, doutorado. Tanto que no mestrado eu ingresso, ingressei no mestrado em filosofia na PUC, fiz as disciplinas, mas não conclui a dissertação e fui fazer o mestrado de fato na UNICAMP, onde eu conclui o mestrado e ainda tive uma oportunidade de fazer também, ingressei

	<p>no mestrado da USP, na época, que eu também fiz as disciplinas, mas não conclui a dissertação, a opção da dissertação foi mesmo pela Unicamp e depois do doutorado na USP, eu dou sequência no doutorado e o pós doutorado, eu fiz algumas inserções no Pós-doc., mas eu não formalizei, não finalizei aquilo que embora não fosse um título e sim uma etapa, no começo dos anos 2000, eu até comecei fazer esse processo lá no RJ, mas por questões pessoais, familiares, o adoecimento do meu pai que foi muito longo, eu acabei tendo que não completar essa fase</p> <ul style="list-style-type: none"> • eu diria que essa formação inicial, ela foi muito mais no sentido de alavancar a continuidade, de mostrar uma necessidade de dar continuidade, do que um processo que tenha si errado em si mesmo, eu até uso essa metáfora pra alguns alunos, eu dizia pros alunos que a formação superior é uma segunda alfabetização, a gente tem a primeira alfabetização que é das letras e uma segunda alfabetização no ensino superior onde a gente se coloca de fato diante desse universo de produção intelectual, na perspectiva de ser um agente de produção, de ser um sujeito de produção e eu continuo vendo o ensino superior com essa, como quase um rito de passagem, de uma perspectiva que é quase, não vou dizer passiva, porque a rigor não é isso, mas que a dimensão de produção intelectual ganha um outro sentido, ganha um outro significado na medida que o ensino superior te apresenta essa perspectiva de seguir de uma forma mais autônoma, mais produtiva, nesse plano
--	--

Pelos teóricos, sabemos que a história pessoal e as trajetórias de vida influenciam a construção da identidade, quer pessoal, quer profissional. Como referíamos na formação discursiva anterior, os professores atribuem enorme relevância à pesquisa e menos à prática pedagógica. Os sujeitos de pesquisa referem, de um modo quase unânime, quando aprenderam a fazer pesquisa, a sua importância para a definição da sua identidade como profissionais. A formação continuada é vista em duas perspectivas: por um lado, a autoformação e, por outro, os projetos de pesquisa em que participam. Quanto à formação inicial, nem sempre ela contribuiu para a definição da identidade profissional. Ela foi uma abertura de portas, de horizontes; ela foi uma aprendizagem relativamente ao que o professor não deve e não pode

fazer enquanto profissional – uma espécie de aprendizagem de uma contra-identidade ou de uma anti-identidade de um professor. A formação inicial nem sempre foi aprendizagem de pesquisa, essa aconteceu em nível de mestrado. A identidade profissional, enquanto processo de construção, surge também ligada à militância, o que significa compromisso político com a educação e com a própria profissão numa instituição inovadora.

3.2.4 Princípios Institucionais e Identidade Profissional

Quadro 6 – Formação Discursiva 4

PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS E IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • quando apareceu um concurso da federal do ABC, daí fiquei sabendo, então eu já conhecia parte daquilo que era a casquinha do projeto, mas só ai que eu fui de fato conhecer o projeto, que ai eu fui ler o PDI e também o projeto pedagógico, e fui me encantando, por que eu acho que isso também é importante na federal do ABC, ver a forma que o processo de seleção de professores se constitui e diminui a possibilidade que você tenha gente que aparece do nada, a leitura... criar um projeto, apresentar um projeto, apresentar o memorial, mostrar que você tem aderência com aquele projeto, que é o próprio projeto da UFABC, articular o projeto que você vai apresentar com aquela realidade também do PDI • a maioria das professoras e dos professores foram formados na USP, se não me falha a memória, o dado é 56%, e vem então de uma universidade que é muito quadradinha, no sentido não sei se a gente pode chamar de as tradicionais, mas são jovens, e que talvez estivessem até cansados daquele projeto. Que eu vejo é que, quem mais reclama do formato que nós temos, do nosso projeto, são os professores mais velhos, eu não vejo os jovens reclamando tanto pelo fato de sermos quadrimestrais, pelo fato de não termos departamentos, pelo fato de você não ter cadeira. • Isso me incomodou um pouquinho no início, porque eu prestei o concurso para África contemporânea, eu era o único professor dessa

área de África contemporânea, mas, quando eu fui para sala de aula, a disciplina não tinha nada a ver com a África e isso me tirou do lugar comum, então faz com que as professoras e professores estejam sempre se atualizando, eu não conheço o universidade toda mas por exemplo: Eu sou do curso de Relações Internacionais, quando você chega tem algumas, como um rito de passagem que é, primeiro você tem que dar um seminário para outros colegas, então você vai ser conhecido pelo seminário ou pelo menos uma parte desse conhecimento.

- O segundo, você tem uma planilha que você recebe, são três linhas, com todas as disciplinas, que você diz assim “quero dar”, “posso dar” e “não quero dar” então isso faz com que você tenha pelo menos 20 disciplinas que você, ou escolheu que quer dar, ou disse que pode dar, então você tem o rodízio o tempo todo, eu não sou da área de petróleo, mas, já dei aula sobre petróleo e eu tive que me preparar para dar aula petróleo, sobre a geopolítica do petróleo, então esse projeto não é um projeto fácil de ser compreendido, por isso que tem gente que fica um tempo meio perdido, seja docente, seja discente fica um tempo perdido.
- Acho que nós conseguimos fazer bem na área do ensino da pesquisa esse/o projeto ser interdisciplinar, mas ainda não fazemos isso na área administrativa, acho que o nosso desafio, tem que ser interdisciplinar também na gestão, precisaríamos ter um outro tipo de diálogo nesse sentido
- estar em um universo onde a militância operária já atuou muito, então a universidade ela já nasce com a política de cotas, não significa dizer que não tenha um viés meritocrático, muitas vezes tem, agora mesmo eu estou fazendo um curso de métrica que foi organizado pela FAPESP, para avaliação de indicadores, ele era um curso semipresencial e agora ele tá totalmente EAD, então me interessa saber assim que a universidade, ela também precisa ser avaliada nos rankings internacionais pela sua capacidade de responder às demandas da sociedade, então acho que deveríamos considerar

	<p>muito o fato que essas universidades tem uma política de cotas por exemplo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • esse projeto da UFABC, é um projeto que está em jogo também, se nós tivermos por exemplo o fim das cotas em 2022, então só que nós temos que ter, já que o PDI, o projeto da universidade, já é pensado a partir de política de cotas, já que as cotas na UFABC elas, a UFABC é anterior a lei de cotas, ela já nasce com cotas, o que nós precisamos é garantir isso, ela continua sendo um universidade muito com cara europeia, é isso que nós temos que mudar • eu acho que UFABC em mais cinco anos vai deixar muitas dessas universidades, daquilo que diz respeito aos rankings internacionais para trás, mas como aparecer no ranking sem desaparecer na política, em um projeto de políticas de inclusão? Eu acho que esse é o nosso desafio. Porque? Para que você mantenha a inclusão e uma inclusão qualificada, você precisa ter orçamento para isso e sem dinheiro você não mantém e aí você perde neste universo a capacidade de competir, não sei se essa palavra, mas se é uma competição pelos rankings a gente perde a capacidade de competir em igualdade. • eu sempre digo assim, para conhecer universidade, nós temos que fazer uma análise do próprio conselho universitário, de como os colegas reagem a pauta do conselho universitário, porque aquele é o grande espaço que nós temos, não é dentro do curso é no conselho universitário, então o que se decide ali, tanto que vai virar a norma de funcionamento da universidade.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • eu tenho uma visão bem crítica ao modelo de ensino da UFABC, não sei se os outros colegas tem a mesma impressão que eu, eu sei que tem gente que gosta, eu conheço colegas na UFABC que acham que é muito inovador, interessante, mas eu tenho sérias críticas, principalmente no modelo quadrimestral, que é uma coisa assim só dela, porque uma das grandes diferenças que eu tinha no fato de conseguir ser a docente que eu queria ser na UNESP é porque eu tinha esse acompanhamento de turma, como eu disse, o curso era semestral e as pessoas me acompanhavam por um ano. Eu não acho

que necessariamente que um ano tenha que ser o tempo para você acompanhar uma turma, é até um exagero, digamos, mas estou dizendo que não vejo a necessidade de ser esse modelo de um ano, mas o modelo semestral, eu acho que ele tem inúmeras vantagens em relação ao quadrimestral, que é exatamente essa, você conhecer o grupo de estudantes que você tá trabalhando, então eu digo isso aos meus alunos quando apresento meu programa de ensino na UFABC. A UFABC ela tem toda uma política que é inovadora e é muito interessante tentar inovar nesse sentido, mas...

- eu acho que ela tentou fazer um projeto muito interessante, a interdisciplinaridade é muito bacana como é proposta, realmente as universidades tradicionais tem problemas nesse sentido, a questão da disciplinaridade como ele é mantida, mas assim, há situações reais, concretas que impossibilitam isso, então é muito bonito na descrição do plano, mas que na prática, eu acho que realmente o aluno deve ser avaliado muito mais pela nota que ele tira numa prova, eu costumo dizer isso para meus alunos e isso não é segredo para ninguém.
- eu não posso acompanhar 120 pessoas em doze semanas e fazer uma avaliação sobre elas, nesse nível de profundidade, entende? Ai o que acaba acontecendo de fato? Não na idealização, no fato?
- são questões que a universidade apresenta que são muito complicadas e eu digo mais, são complicadas pro professor e são complicadas pros alunos, é muito difícil com um aluno isso.
- esse aspecto que você destaca da UFABC realmente é uma grande conquista, a UFABC, ela é pensada nessa questão da inclusão social, de negros, pardos, indígenas, deficientes, da escola pública, isso em 2007, hoje isso pode até ser mais comum, mas em 2007 isso era bem específico. Então, a UFABC tem isso realmente que é louvável, e ela conseguiu, mais interessante é isso, ela conseguiu a inclusão de muitos alunos dessas condições. Então isso é extremamente enriquecedor pra gente. Eu nunca dei aula na USP, mas eu passei na graduação, eu nunca dei aula na USP, mas eu fiz UNICAMP mestrado e doutorado, então eu passei pela USP, UNICAMP,

UFSCAR, UNESP, a UFSCAR e a UNESP dando aula. Eu não vi em nenhuma dessas universidades uma diversidade tão grande quanto a da UFABC.

- a UFABC nasce com esse propósito, então ela vem de um modelo bem planejado, onde a diversidade faz parte do projeto, a inclusão com excelência, que é o lema deles e isso é muito positivo. Só que muitas vezes essa inclusão barra nessas dificuldades que eu mencionei. Então o aluno que muitas vezes trabalha o dia inteiro, depende daquele trabalho, não é um trabalho complementar, ele trabalha porque é chefe de família, ou porque ele depende daquilo pros pais dele sobreviver e ele precisa viver esse momento de quadrimestre de extrema exigência, é muito difícil, então assim, é uma discussão que a gente faz inclusive dentro da universidade, como conciliar excelência com a inclusão, é um desafio e tanto, eu acho que até certo ponto a UFABC está conseguindo ter, ela realmente conseguiu a inclusão, da ideia de na universidade.
- Agora a UFABC, ela possibilitou essa alteração das camadas mais baixas que conseguem ter acesso e isso é muito louvável para aquela universidade. tem algumas implicações que comprometem esse aspecto, o acesso é garantido, mas e depois? É o que a gente fala lá também, uma coisa é você entrar e outra é você sair né, só entrar não basta, é importante que você entre e conclua, mas enfim.
- Então como isso recapitula na identidade profissional, eu acho que de uma maneira muito positiva, ter acesso a essa possibilidade de atingir alunos que de outra forma não estariam dentro da universidade e pensando naquilo que eu disse na primeira questão que é essa vocação quase que sacerdotal de você conseguir passar um conhecimento seu para alguém que não o tinha, isso é super enriquecedor. Se você consegue fazer isso de uma população que você sabe que teria menos ainda como ter aquilo, porque não era regra ele estar dentro de uma universidade, então é muito bacana, esses aspectos da UFABC são realmente louváveis, a própria interdisciplinaridade, você entender que a ciência ela não está

	<p>compartimentada em uma caixa e mesmo a formação de um bom engenheiro necessita de uma reflexão das humanidades, mesmo a reflexão das humanidades necessita a aptidão para fazer cálculo, então isso é muito legal dentro da UFABC, eu acho que isso impacta positivamente na identidade da gente, nesse aspecto sim.</p>
<p>Sujeito 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ela tem um programa de capacitação, ela tem estímulos a sua formação continuada? Nesse sentido, não, é muito pouco, assim como qualquer outra universidade. Você pode ter um outro estímulo, um outro pequeno benefício que você consiga, mas no geral o plano de carreira da educação superior pública, ele é muito pouco atrativo para formação continuada, são muito degraus, degraus muito próximos um do outro e por serem muito próximos, a gente não precisa se esforçar muito para conseguir subir de um degrau para o outro. Então nesse sentido, a UFABC, assim como as demais universidades, eu diria tem uma contribuição bastante limitada nesse sentido de oferecer, de estimular, de provocar vamos dizer que haja uma formação continuada mais regular, constante e programática o tipo programático o melhor dizer. • Agora por outro lado, na dimensão mais profunda, que essa que você me coloca, eu acho que a universidade estimula muito e é muito diferente de outras instituições, eu trabalhei antes de trabalhar na UFABC, por 10 anos numa universidade privada, convencional, universidade metodista, aonde eu me formei e mesmo em relação a outra universidade não pública, é diferente e pelo que eu conheço de outras universidades públicas é diferente. Diferente em que? Se eu fosse resumir em dois pontos, eu diria primeiro liberdade de cátedra, mas isso as outras também oferecem no geral, agora talvez um outro conceito para a gente trabalhar, seria uma certa inconstância, quero dizer, com essas duas coisas, primeiro, como a UFABC não exige nos seus concursos públicos a formação do professor em um uma determinada área específica, o candidato do concurso pode ser doutor em qualquer área do saber.

- Tem gente como eu que tá lá, mas tem toda pós-graduação em educação, tem gente que é psicólogo de formação inicial e não filósofo, tem gente que é antropólogo, tudo isso no programa, que em tese seria muito específico, que é o doutorado em filosofia. Então colocando isso como um dos elementos, para dizer assim, nós estamos colocados na universidade numa estrutura interdisciplinar, por mais que alguns professores, não é necessariamente no meu caso, mas que alguns professores gostem e queiram chegar à universidade e ministrar sua aula de maneira disciplinar, dá o seu conteúdo tradicional e etc. todo o restante do diálogo na universidade, passa por essa interdisciplinaridade e mesmo diálogo com os estudantes na sala de aula passa pela interdisciplinaridade, por que os estudantes estão participando desse universo interdisciplinar da universidade,
- isso nos coloca nesse lugar de inquietação, de não tranquilidade, que nos estimula e aí se junta isso com o com a liberdade de cátedra e dá um resultado que eu acho muito bacana, é o que me anima demais tá lá, eu consigo agregar na minha pesquisa, na minha aula, na minha formação e preciso me formar para isso, quaisquer elementos que eu queira por que a universidade recebe isso muito bem.
- E somasse a isso o fato de a gente não ter cadeira fixa na universidade, não tenho professor da cadeira “x”, não tenho catedrático da cadeira “x”. Muitas vezes em anos diferentes nós somos instados a ministrar disciplinas diferentes, o que é bastante raro no conjunto das universidades públicas principalmente né, e isso também do ponto de vista da necessidade de procurar uma formação continuada mais dinâmica e isso é uma provocação né.
- nesse sentido, a universidade nos tira da zona de conforto. Claro que isso é sempre uma opção, quer dizer para alguns professores podem simplesmente continuar ministrando suas aulas tradicionais, a despeito de toda essa dinâmica que tem no seu entorno né, mas para quem quer aproveitar dessa especificidade que é o meu caso, é uma das coisas que mais me animam, a gente tem um prato cheio né, mas é um prato que exige essa formação, é exigente né;

	<ul style="list-style-type: none"> • a estrutura da universidade nesse sentido você na sua pergunta falou a UFABC é muito democrática, nesse sentido ela não é, a estrutura de poder continua intocada e os professores tem mais poder do que os alunos e ponto; • são mecanismos, subterfúgio saudáveis, eu acho que a universidade foi criando para dar identidade institucional, identidade pensando na identidade da instituição, mas tem, tem gente que continua tradicional e simplesmente aponta a culpa do fracasso nos alunos.
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que a diferença assim da UFABC é que ela permite aí esse projeto, primeiro que a gente pode dar a disciplina que a gente quiser, então a gente pode passear por várias áreas do conhecimento, então eu já dei disciplinas de computação, dou uma disciplina de projeto de engenharia não sendo engenheiro e isso eu acho que é legal inclusive pro aluno. Porque você traz um olhar para as coisas diferente do olhar bitolado da sua área conhecimento. • essa característica da UFABC, que você pode interagir, eu posso dar disciplinas básicas, posso dar disciplinas avançadas, eu posso tomar café com engenheiro e a gente discutir um projeto junto. Então por exemplo, eu tenho 2 alunos de IC trabalhando em um programa de computador, eu não sou da área de computação, mas a ideia era que a gente trouxesse, conseguisse escrever um código, para ajudar a analisar um conjunto de dados, então os garotos são da computação, trabalhando no problema para análise de dados que a gente tem e tem um outro garoto trabalhando numa construção, no desenvolvimento de uma instrumentação científica de baixo custo, usando argumentos... eu não sou professor da automação, eu sou professor da engenharia de materiais e sou físico, mas assim a UFABC permite essas, ela rompe barreiras e você consegue fazer coisas que você não faria em outras escolas, eu acho que isso é importante, por que o conhecimento não é um... uma árvore pra crescer não pergunta se ela cresce nos termos da biologia, da química, da bioquímica ou da física, na verdade ela só cresce, a árvore só cresce. A gente é que classifica se fizer fotossíntese e tal área, as reações bioquímicas é tal

área, se a gente tiver estudando, ou é da gravidade, algo que se move pra cima é física, mas árvore não quer saber, ela só cresce. Então a UFABC permite esse, que nossa prática cotidiana seja desse jeito sem barreiras, com as áreas do conhecimento.

- você tem no mesmo espaço alunos com interesses diferentes, com perguntas diferentes, com dúvidas diferentes, sai um pouco da bitola de falar algo com vocabulário específico para alguém, se você vai para as disciplinas mais fundamentais, ainda o grupo é muito mais heterogêneo. Por que os alunos podem tudo? Podem. Eu acho que é completamente diferente de uma escola que o cara entra no curso, ele tem os mesmos amigos, os mesmos professores, uma única linguagem, as perguntas que vão chegar serão sempre as mesmas, por que elas são construídas com as mesmas dúvidas, então lá a gente tem na sala de aula alunos com trajetórias completamente diferentes e podem estar na sua sala de aula, com dúvidas e olhares para as coisas...
- com as trajetórias deles e me obrigam a fazer essa reflexão também e se eu pensasse do meu ponto de vista, eu só olharia pros aspectos fundamentais de materiais, mas como eles vem com olhares diferentes, eles me obrigam a fazer olhares diferentes sobre o mesmo tema, então eu acho que assim que isso não é possível em outras escolas
- Tem duas coisas ai que são importantes, que eu acho que eu destacaria na UFABC, a interdisciplinaridade, que é o que eu falei um pouco agora, que é ter as pessoas diferentes e a inclusão, ela também tem um papel, a gente tem na sala de aula alunos com trajetórias de vida muito diferente e em alguns momentos você precisa inclusive ter a percepção que eles tem repertórios diferentes, eu não gostaria de usar a palavra limitados, mas você tem um aluno filho da classe média por exemplo, que viajou, que conhece o mundo, que fez um monte de coisas e tem um outro aluno que, a gente tem muitos alunos que vem das escolas técnicas e crescem numa comunidade, fizeram escola técnica, que o único objetivo é um

	<p>emprego, com um repertório muito mais limitado aquele. Esses grupos estão todos ali e desafiam o tempo todo que você consiga ter olhares diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • você não pode julgar alguém por não saber algo, ou por não ter experimentado algo e nem privilegiar alguém que experimentou um monte de coisa e conhece o mundo e viajou, tem ricas experiência de vidas e fazem parte do processo formativo. • Na UFABC a gente experimenta essas coisas o tempo todo por conta da inclusão, metade das vagas são cotas, então a gente tem esses dois grupos e em alguns momentos é meio revoltante. Você ver o cara que é péssimo aluno, trambiqueiro, malandro, conseguindo emprego e o bom aluno, dedicado, inteligente, não consegue porque é tímido, porque tem pouco traquejo social, por que não sabe... fica ali assustado quando ele vai pra um mundo maior do que aquele que ele estava acostumado. Então eu acho que isso tem um papel sim na minha prática, muitas vezes de não ser injusto e isso é uma reflexão que você faz o tempo todo, de como é que você avalia esses diferentes grupos? Como você estabelece mecanismos sem julgar, sem conceitos prévios sobre os diferentes grupos? Tem um papel sim
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • A UFABC nasce com uma identidade institucional bastante forte. Uma universidade com características muito diferentes. O sistema de ensino em quadrimestre por exemplo, a questão da interdisciplinaridade, a questão da excelência, da inclusão social, que está na própria missão, ali os três grandes eixos da missão: interdisciplinaridade, excelência e inclusão. Mas a gente, então os primeiros que entram, chegam muito conectados a esse projeto pedagógico, as primeiras levas de docentes, incluindo a que eu entrei, foi ingresso bastante grande de docentes, ali pelo ano 2010, mais ou menos, mas depois essa entrada, o ingresso de docentes, ele começa a ser mais esparso e ai nem sempre tem esse compartilhamento do que significaria ser UFABC, obviamente, além de diferentes interpretações sobre o significado, de diferentes ênfases sobre esses três eixos do projeto institucional.

	<ul style="list-style-type: none"> • conforme a gente conseguiu avançar nas avaliações, no nível de avaliações, trazer as avaliações pra um debate e eu sempre me referi muito ao uso de avaliação que é a área ali que eu realmente me aprofundei, foi ficando cada vez mais evidente “olha a gente precisa rediscutir muita coisa na UFABC, até para entender melhor e aplicar.” Uma questão ali por exemplo do projeto pedagógico, a gente tem a avaliação não por notas numéricas, mas, por conceitos A, B, C, D, E ou F. que representariam não só o desempenho dos discentes, mas como permitiria contemplar também uma avaliação um pouco mais qualitativa, subjetiva por parte do docente e essa é uma coisa que se prevê também que isso não vai ser um simples • A gente está passando por revisões dos projetos pedagógicos dos cursos de ingressos na UFABC, agora no começo do ano foi aprovado a revisão do projeto de Ciências e Humanidades que eu estou coordenando atualmente o curso, foi aprovado agora em fevereiro e o de Ciências e Tecnologia que é o curso de ingresso maior realmente da universidade está em discussão já há um tempinho, talvez deveria ser esse ano estar se apresentando pra deliberação e conforme foi aparecendo a discussão, a gente começou, e eu falei: “olha vamos discutir novamente a prática das disciplinas dos cursos, como que os docentes fazem a avaliação, como eles ponderam a avaliação dos alunos, como eles podem utilizar esses conceitos para fazer a avaliação dos alunos. • o projeto pedagógico ele tem, digamos ele fornece uma base para a gente fazer essa revisão, rediscussão, reafirmação ou até uma reinterpretação da identidade institucional, mas, é uma discussão que tem que ser provocada • a gente tem que sair um pouco ali do... tem que olhar criticamente as próprias práticas. Eu acho que ele ajuda a gente a fazer, ele dá a possibilidade de a gente fazer isso, de reinterpretar, de retomar essa discussão;
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • a UFABC ela é tão diferente, muito inclusiva, o corpo docente que tem lá, ele é muito diversificado. Eu hoje estou dentro do curso de

engenharia biomédica e a gente tem uma equipe multiprofissional enorme. Então tem os dentistas, tem os fisioterapeutas, tem farmacêutico, tem biólogo, tem médico, tem engenheiro mecânico, tem eletricitista, engenheiro eletrônico, bom enfim, tem um monte de coisa diferente, então você ao lidar com essas pessoas, você já aprende outros pontos de vista;

- lá os cursos de engenharia, dentro do mesmo centro, nós não temos uma estrutura departamental, temos centros, então dentro do mesmo centro de engenharias, nós temos o curso de humanidades e outras pessoas que falam uma linguagem diferente, então isso já é uma forma de aprendizado e essas pessoas já vão dando um pouquinho de si, então a partir do momento que eu posso dar um curso de extensão, a UFABC propicia muito isso, ela facilita muito isso, isso faz parte da nossa progressão de carreira, eu vou ministrar extensão, pra comunidade externa, ou pra comunidade interna, pode ser aluno, pode ser professor, pode ser técnico, pode ser para parente, familiar, então todos podem fazer, então a partir do momento que eu ministro esse curso, que eu posso realizar esse curso, eu estou aprendendo, então existem curso de aperfeiçoamento constante para professores,
- Então eu encontro dentro da UFABC uma possibilidade enorme de aperfeiçoamento constante, isso em cursos muito diferentes, a gente tem cursos tradicionais, olha, tem curso de línguas, eu mesmo pude fazer um aperfeiçoamento em língua inglesa, tem curso de italiano, então você pode, você pode se aprimorar sempre.
- Então dependendo da sua necessidade, você consegue construir sim a sua identidade também por essas experiências, você tem escolhas. Então acho que quanto mais você se diversifica, além daquele fundamental, do básico, melhor, então eu acredito que pelo menos dentro da UFABC, mesmo nesse modelo, que é um modelo diferente do tradicional, é um modelo que estressa muito tantos professores, quanto você vê alunos, você ter ai um regime quadrimestral para ministrar aulas, para você cumprir um monte de créditos, não é fácil,

	<p>tem um índice alto de depressão, mas ela é uma universidade, um lugar muito enriquecedor, então você tem essa possibilidade.</p>
Sujeito 7	<ul style="list-style-type: none"> • Essa talvez seja a pergunta que eu mais tenho prazer em responder. Eu sou absolutamente empolgado com o projeto pedagógico da UFABC e eu acredito que vai muito de encontro aquilo que é a minha formação, o que é a educação, aquilo que eu acredito como deve ser o ensino. Com certeza esse projeto pedagógico da UFABC tem essa característica de colocar no mesmo patamar a extensão, pesquisa e ensino e questão da interdisciplinaridade, me deixa bastante empolgado essa ideia da interdisciplinaridade, porque mais do que uma fala, do um slogan, é algo que eu sinto que realmente acontece dentro da universidade, a própria maneira como estão estruturados os setores, o fato de não ter departamentos, facilita a implementação desse projeto de interdisciplinaridade e isso eu acho muito bom; • A outra questão que vocês apontam é essa questão da pluralidade, essa é uma universidade com uma proposta absolutamente inclusiva, onde tem uma quantidade grande de setores que não são das elites e isso é muito importante e para além da justiça social de que os setores mais diversos, pessoas dos mais diversos setores estejam na universidade, essa pluralidade nos enriquece; • eu considero que a universidade federal do ABC é hoje uma universidade de ponta, uma universidade de uma qualidade muito grande, justamente porque tem essa pluralidade, porque essa diversidade de pensamento, diversidade de olhares que é apresentado pelos pesquisadores, apresentado pelos docentes, mas é antes de mais nada apresentado pelos discentes, isso nos enriquece e então faz ser realmente uma universidade diferenciada. Eu não consigo, não conseguiria me imaginar mais confortável em outra universidade. Eu sou absolutamente apaixonado pela forma como a gente trabalha.
Sujeito 8	<ul style="list-style-type: none"> • a USP é uma universidade enorme, até paquidérmica sabe, por que ela tem 5, 6 campi, ela tem sei lá, 60, 70 mil alunos, ela é enorme, mesmo em São Paulo ela é enorme, onde eu estudei, são diversas universidades. A UFABC é bem menor, mas a USP, do ponto de

vista administrativo ela é uma universidade departamental, então isso quer dizer o seguinte, você como professor, o departamento cuida de você e cuida dos seus alunos, dos alunos que estão ali. Então tem uma secretaria que vai dar conta tanto da pós-graduação, como da graduação. A UFABC é uma universidade que não tem departamentos, ela é organizada por centros e você já se credencia diretamente e você é lotada no centro e é credenciado nos bacharelados, não sei se você pode se credenciar em mais, ou se é dois só, não sei se pode mais, eu acho que não. Então você tem uma mobilidade interna na universidade que é muito estranha pra quando você vê um modelo departamental.

- se eu tiver que fazer qualquer coisa, eu tenho muito mais trabalho administrativo, porque eu não tenho esse funcionário pra fazer isso pra mim, do que um funcionário da USP teria.
- tem uma coisa muito fluida administrativamente, que incomoda, porque ela sobrecarrega muito, essa parte administrativa. Por outro lado, ela é uma universidade jovem, com professores jovens, e que a maioria dos professores é mais nova que eu, pra você ter uma ideia. Eu tenho 45 anos, são raros os que são mais velhos e mesmo quando são mais velhos, dificilmente eles têm uma postura de senhoria, digamos assim, de eu sou o cara que mando aqui, porque na UFABC não se criou assim, pelo menos até agora não
- a maioria está nos mesmos patamares, até aqueles que tem mais nome, mais famosos, não desfrutam de nenhum privilegio e isso é muito estimulante, por que você pode construir essa universidade do zero, ela ainda é muito jovem. Então o projeto pedagógico, o projeto social que eu estou falando, ele é muito presente, e ele é muito mais vivo, do que eu sentia, a universidade de São Paulo ela está preocupada em manter o *status*, a UFABC está preocupada em produzi-lo, produzir uma nova forma de aprender, uma nova forma de conhecer, novas pesquisas, ela está muito preocupada com inovação, e não é só inovação no sentido de ah! vamos produzir novos... fazer novos produtos, não, é inovar em tudo, em método, em

	<p>sala de aula, em parcerias. Essa coisa de interdisciplinaridade, eu sempre digo o seguinte, se algum lugar, eu não acho que a interdisciplinaridade existe de fato, acho que você tem uma multidisciplinaridade, mas esse conhecimento interdisciplinar, que você produz com várias, na cooperação de várias disciplinas, eu acho que ainda não se produziu, mas se algum lugar tem chance de produzir isso, esse lugar é a UFABC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma coisa que eu não gosto muito, é essa coisa do quadrimestre, a universidade tem esse sistema quadrimestral, eu não acho muito legal não, mas enfim, essa ideia de um certo, você sobrevoa certas temáticas, mas não se aprofunda. • a inclusão da diversidade cultural tem uma parcela de professores na UFABC que ela é muito refratária a esse tipo de coisa, eu não acredito que seja majoritária, por que se não a gente não teria eleito esse reitor que está hoje, que é muito mais identificado com esse tipo de proposta, é uma coisa interessantíssima • Isso está, digamos no DNA da UFABC, como uma universidade que se supõe inclusiva. • Eu confesso a você que o nosso aluno, a gente tem as ações afirmativas, evidente, mas nós não temos tantos alunos pobres assim, porque a universidade federal é concorrida, mas tem, tem uma parcela que eu diria que é significativa, mas não é, não chega a metade, talvez, vou te fazer uma estimativa bem tosca está, porque eu não tenho nenhum levantamento, mas vamos supor uns 25%, talvez estejam nessa posição
Sujeito 9	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a gente entra em uma instituição centenária, no caso da faculdade de medicina da USP, que ela é de 1912, tem um peso muito grande, uma relevância, fica muito claro pra gente como a questão da identidade pessoal e profissional, como que ela está muito marcada pelas posições que você vai assumindo inclusive institucionalmente. Então, aquilo mexeu comigo, menos pela vaidade, porque, obviamente sempre existe uma vaidade profissional, mas menos pela vaidade e mas mais pela questão da

seletividade mesmo, ou seja, como é que você vê que uma parte considerável de esforço que milhares de pessoas fazem, em posições ou subalternas ou mesmo que não sejam subalternas, em instituições que estão subordinadas a uma determinada lógica, seja de mercado, política, institucional, como é que esse esforço é muitas vezes, como é que ele se dissolve em razão dessa diferenciação na inserção profissional. Então aquilo me deu muita clareza, me deu muita dimensão das lógicas sociais de inclusão e exclusão, a partir da posição que você tem em uma ou outra instituição.

- Quando eu entrei na UFABC, aí entrando já como docente, já em uma outra perspectiva, essa percepção, ela volta, mas ela volta com um sentido muito mais quase que assim, uma perspectiva redentora, porque vinha na dimensão de poder construir, contribuir para construir uma instituição que tinha um projeto muito arrojado, e que tem um tripé que não está presente lá na USP, na faculdade de Medicina e que é esse tripé da excelência, da inclusão e da interdisciplinaridade. Então esses 3 componentes, eles reúnem parte daquilo que eu entendo que é necessário, não só pra uma instituição como a nossa, mas necessário pra uma dimensão de construção de projeto de país. Nós somos um país que temos capacidade, temos excelência, nichos que dialogam intensamente com os centros internacionais, que superam centros internacionais, em alguns elementos pontuais, mas isso não é sustentado, porque isso é exatamente pontual, isso é exatamente localizado, isso é fruto de uma lógica seletiva, como a gente vem dizendo ai anteriormente. Mas quando a UFABC, ela acopla no seu projeto a excelência e que portanto reconhece a existência da excelência, mas olha pro outro lado e diz, essa excelência sem a inclusão, ela não vai redundar em uma transformação, que é o que está meio implícito, isso não está suficientemente explícito no projeto e ai obviamente que isso abre margem para as interpretações, mas é dessa forma que eu interpreto, ela diz o seguinte, é excelência que temos e é a inclusão que necessitamos, é isso que se possibilita construir, com uma

perspectiva que é da interdisciplinaridade, que é uma perspectiva cognitiva distinta, no sentido de dizer o seguinte, o que é interdisciplinaridade? Quanto mais a gente busca na literatura, mais a gente percebe o seguinte, ela é algo que se constrói, algo que se dá pelo fazer, ela não tem um manual, um receituário, ela não tem uma dimensão prévia, ela tem uma atitude de busca interdisciplinar, e portanto, ela é uma abstração, mas também é uma abstração a partir da qual você cria uma convicção da possibilidade de construção.

- eu acho que o projeto da UFABC, ela traz pra gente um desafio enorme, porque ele reconhece as iniquidades, quando fala da inclusão e está dizendo, olha, é um país iníquo, é um país desigual, é um país que precisa ser permanentemente recuperado nessa dimensão, mas ao mesmo tempo, nós não somos apenas iniquidade, nós não somos apenas a desigualdade, nós temos um patrimônio, um patrimônio daquilo que já foi construído, daquilo que é possível olhar e dizer, é viável e isso só vai ser viável, ou seja, unir essas duas partes, se a gente tiver uma outra atitude mental e essa outra atitude mental, é aquela que aponta pra interdisciplinaridade, ou seja, a gente tem que reconstruir os instrumentos para fazer valer esse projeto, e aí eu extrapolo, pra dizer o seguinte, pra gente reconstruir esse país, ou seja o que for, a gente precisa de novos olhares, novos instrumentos, ferramentas, uma nova perspectiva, política, existencial, cognitiva, então no caso do projeto da UFABC, ele é muito precioso pra mim e acho que em certa medida, boa parte daqueles que aderem e a gente tem um grau de adesão muito grande entre docentes e eu acho que você deve ter percebido isso, deve ter percebido que existe uma paixão, entre aqueles que estão ali na universidade, tanto de docentes, como de discentes e de servidores, tem uma paixão que nos articula, que nos move, mesmo com nossas diferenças, mesmo nas nossas disparidades e nas nossas contradições, é esse desejo de fazer, é esse desejo de construir.
- Quando eu entrei na universidade em 2010, ela ainda estava em uma curva ascendente, eu digo em uma curva ascendente, porque o país

também estava numa curva ascendente, no sentido de que a gente ainda tinha recursos. Quem estava antes, que começou em 2006, trazia ainda um quadro ainda mais, generoso, do que foi o investimento, do que foi aquela aposta e não foi uma aposta em vão, então acho que uma das alegrias e esperanças e uma das coisas que ainda nos mantêm com grande otimismo, é perceber que ainda é possível, em um país como o nosso, marcado sempre como a gente sabe, por tanta desesperança, por tantas ilicitudes, ainda é possível fazer, ainda é possível dar certo.

- o sistema ele exige que você tenha um grau de rendimento, que sua performance seja a altura de um padrão, de um parâmetro que está colocado, então essa face da excelência, ela é uma face que pode inclusive assumir um grau de perversidade, quando a gente olha sobre determinados aspectos, quando a gente olha sobre o aspecto da vulnerabilidade, quando a gente olha sobre o aspecto da desigualdade, onde que o alunado que acessa a universidade, acessa de forma muito desigual.
- toda responsabilidade que implica como pesquisadora e todo esse conjunto de alunos e alunas que passam pela nossa existência, isso tem um elemento muito forte;
- uma instituição, que tem um projeto diferenciado e que para fazer valer esse projeto diferenciado, ela tem que se superar permanentemente, então isso rebate na nossa identidade, como também um exercício de superação permanente, ou seja, de renovação, de reconfiguração, de reconstrução permanente das nossas energias, das nossas capacidades, das nossas ferramentas, da nossa possibilidade de atuação e de atualização, então com certeza é um projeto que ele deixa todo mundo pilhado o tempo todo, ele não dá descanso, ele vai nos alavancando permanentemente, é como se a gente tivesse sendo permanentemente turbinado por um combustível aditivado, que é uma exigência própria desse projeto, isso está sendo lembrado pra gente o tempo todo por força da estrutura que foi montada, por força da lógica de funcionamento, do quadrimestre.

	<ul style="list-style-type: none"> • se há diferenças em relação as instituições tradicionais, uma diferença brutal, porque exatamente essa, de que a lógica do quadrimestre e a lógico dos bacharelados interdisciplinares, ela dialoga com o tempo todo com presente, passado e futuro, porque a gente traz o passado no sentido, principalmente os professores; • Então de fato tem uma diferença muito grande entre o que é a estrutura da UFABC e as universidades tradicionais e a forma como esse projeto impacta na nossa identidade, ele nos desafia permanentemente, ele nos tenciona permanentemente. E obvio que existem professores, nós temos colegas, sobretudo os que entraram mais recentemente que tem uma certa recusa ao projeto; • Bom, mas fundamentalmente é essa a ideia, ela é muito marcante, que o projeto pedagógico da UFABC, ele é um marco muito forte, é um divisor muito claro de posições, de perspectivas, ele é um indutor muito grande dessa dimensão da identidade profissional.
--	---

Ao longo da pesquisa referimos, com frequência, os eixos estruturantes da UFABC: interdisciplinaridade, excelência e inclusão. Esses eixos surgem nos documentos institucionais (PDI e PPI) como diferencial, em relação a outras instituições federais de caráter mais tradicional. Por outro lado, o princípio da interdisciplinaridade (do qual já fizemos a crítica) exige a ausência de departamentos e de hierarquias disciplinares o que, supostamente, significa que todas as áreas do conhecimento são perspectivadas em situação de igualdade. Os discursos dos professores, a partir da formação discursiva de onde enunciam os seus discursos – princípios institucionais e construção da identidade – vão no sentido de reforçar os eixos estruturantes da instituição. Dos nove sujeitos, apenas um deles apresenta uma perspectiva crítica em relação à instituição, ao seu modo de organização, à organização do ano letivo e à própria interdisciplinaridade: “eu tenho uma visão bem crítica ao modelo de ensino da UFABC, não sei se os outros colegas tem a mesma impressão que eu, eu sei que tem gente que gosta, eu conheço colegas na UFABC que acham que é muito inovador, interessante, mas eu tenho sérias críticas, principalmente no modelo quadrimestral.”(S2) Os restantes salientam a importância da estrutura institucional, dos seus princípios inovadores em relação às universidades tradicionais e o impacto nas suas identidades: “ele nos desafia permanentemente” (S9); “sou absolutamente empolgado com o projeto pedagógico da UFABC e eu acredito que vai muito de encontro

daquilo que é a minha formação, o que é a educação, aquilo que eu acredito como deve ser o ensino” (S7).

A UFABC é, de fato, uma universidade diferente, com propostas inclusivas que não existem noutras universidades, ultrapassando o percentual de alunos da escola pública previamente definido (25%). Atualmente, 50% dos seus estudantes têm origem na escola pública. O Sujeito 7 refere: “eu considero que a universidade federal do ABC é hoje uma universidade de ponta, uma universidade de uma qualidade muito grande, justamente porque tem essa pluralidade, porque essa diversidade de pensamento, diversidade de olhares que é apresentado pelos pesquisadores, apresentado pelos docentes, mas é antes de mais nada apresentado pelos discentes, isso nos enriquece e então faz ser realmente uma universidade diferenciada. Eu não consigo, não conseguiria me imaginar mais confortável em outra universidade. Eu sou absolutamente apaixonado pela forma como a gente trabalha.”

Salientamos, uma vez mais, que a dimensão de pesquisa surge como privilegiada em relação à dimensão pedagógica. De um modo geral, os professores são compromissados com o projeto institucional da UFABC. Valorizam os eixos estruturantes já referidos e, por isso, os princípios institucionais têm impactos na construção da identidade profissional dos professores. Recordando o conceito de cena englobante de Maingueneau, os discursos proferidos estão relacionados com os contextos profissionais: são discursos muito acadêmicos com grande insistência na dimensão de pesquisa.

3.2.5 Identidade e Performatividade

Quadro 7 – Formação Discursiva 5

PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> • acho que isso é bastante interessante, porque se manter no topo produzindo, chegar ao topo e ficar ali nesse platô produzindo, é como se fossemos galinhas dentro de granja, a luz fica acesa. Então produz-se em quantidade, mas isso também tem uma implicação direta na tua saúde também. Nós que somos das ciências sociais, nós temos uma forma de produzir que é muito diferente por exemplo dos colegas da área médica. Eu lembro do tempo de PUC, eu via que um indivíduo produzia a pesquisa e incluía outros 6, outros 5, no final

	<p>ele era produtor de seis artigos, enquanto na verdade ele produziu um artigo. Ou uma coisa meio requentada de pegar um artigo sobre meningite e pegar a totalidade dos dados, depois dividir na hora de produzir o artigo, tratar apenas de meninos e depois apenas de meninas, mas era o mesmo, a mesma coisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu venho de uma formação com professores que nunca foram os maníacos desse tipo de produção, mas também eles não estavam sobre a guarda do Lattes, nem sobre a guarda da CAPES, para você conceber financiamento, você tem que mostrar sua produtividade. • eu tenho muito mais tempo de palestras - que não conta - do que tempo de artigo; • Eu não consigo mais entrar nessa lógica e coloquei, coloquei um limite mesmo para trabalhar com essa lógica. Hoje eu não trabalho. Então no momento em que forem avaliar e nós somos avaliados sim por isso, talvez se torne mais difícil conseguir o apoio de algumas das agências, então qual é a pressão? Eu não posso ir para o programa de pós-graduação sem entrar nessa lógica competitiva da produção, porque senão eu também não consigo beneficiar os meus orientandos, se eu não tenho uma boa performance quantitativa a FAPESP não vai conceder bolsas para os meus orientandos, já que eles vão avaliar também a produtividade. • Essa juventude dos últimos 15 anos é muito competitiva. Então se fosse pela produção, eu lembro que quando eu prestei o concurso da UNILAB eu fui o parema mais alto de todos os concursos da UNILAB. Na UFABC eu também tive uma pontuação muito alta, no parema, mas se fosse hoje talvez eu teria sim dificuldades em competir com essa juventude.
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • eu não conhecia esse termo, eu baixei na internet e eu tinha achado uma outra coisa, bem diversa, que era ligada mesmo a essas intervenções na docência com os meios tecnológicos que não a aula tradicional, eu tinha pegado o conceito bem errado na verdade, se a performatividade está dentro desse quadro que você demonstrando, de produção, de impacto nas produções, números, aí sim eu posso te

	<p>dizer que realmente que eu participo disso, porque é uma mudança que pegou a todos nós, não existe professor universitário hoje que não viva sobre essa pressão</p> <ul style="list-style-type: none">• tem mudanças muito problemáticas nesse aspecto, porque se você tem que contar o tempo inteiro que você publica mais, você tem mais pontos, que você qualificou melhor nas revistas que são necessárias, Qualis A1, A2, etc, etc, isso requer um tempo que necessariamente vai te tirar do tempo que você poderia dedicar à docência, pelo menos é isso que tem acontecido na realidade. Então assim, pra mim a relação ela é direta e não só o tempo que vai te tirar da docência, mas outra questão que eu acho que é ainda mais importante, o que é valorizado dentro da universidade• o que é valorizado dentro do que você faz dentro da universidade, se você pegar estudo, pesquisa e extensão, é a pesquisa, e a pesquisa se ela for traduzida em produção, porque se ela for uma pesquisa que fica só como pesquisa, também não vale nada, então é assim, o que é valorizado pelo docente da universidade hoje, se ele é um bom publicador, eu não vou nem dizer pesquisador, é um bom publicador• Se você publica realmente é um estereotipo que tem tá, porque isso vai elevar a avaliação da universidade como um todo, agora se você faz só isso e dá uma aula lixo, tudo bem, se você faz só isso e quase nem dá aula, tudo bem, se você faz só isso e não tem projeto de extensão que transforme a comunidade ao seu redor, também tudo bem, porque o que importa na verdade é que a tua pontuação em termo de publicação de relevância, também não é qualquer publicação, ajude a universidade a ser ranqueada melhor, tanto interna, como internacionalmente• Então é isso, isso foi o que impactou para mim, ai eu vou falar pessoalmente, não sei se os outros colegas pensem do mesmo jeito, como eu te disse, eu gosto de fazer pesquisa, só que eu na minha fase áurea, como eu já te disse na entrevista que foi pelos meus 30, 35 anos, que eu estava na UNESP, eu gostava muito de dar aula e você se sente cada vez mais frustrada pela condição dos alunos que já foi
--	---

comentado e porque o exercício de dar aula não é aproveitado, então tem todas essas questões e tem o fato de que na própria universidade, o primeiro não vai ser valorizado é a qualidade da sua aula. Você tem que cumprir os créditos, isso é fato, então, o corpo docente tem um número mínimo de créditos a cumprir se não também a universidade não anda, mas se você está cumprindo isso e ensinando de fato os alunos, se você está cumprindo isso passando filme, se você está cumprindo isso passando exercício, tanto faz, e aí é onde pessoalmente pra mim impactou muito, porque você começa entender que você vai ser muito mais valorizada se você tiver uma publicação A1, do que se você for realmente uma professora que ensine.

- é impossível a gente ter tantos *papers* de alta qualidade, porque todo mundo tem que publicar muito e às vezes pra você fazer uma coisa que realmente tenha uma qualidade excepcional, você não vai fazer isso 3, 4 vezes por ano, não é? A pesquisa requer um tempo para ser consolidada, para ser amadurecida, principalmente a pesquisa em humanas, então além de tudo ainda existe outro aspecto, que a área de humanidades sofreu muito esse impacto, porque a UFABC é muito competitiva entre essas duas áreas, as tecnológicas e as das humanidades. Você tem docente ali que publica em revista de alto impacto 5, 6 vezes por ano, e aí você vai olhar como ele faz isso, ele faz porque o paper que ele publicou tem 10 pessoas junto com ele, dessas 10 tem 5, 6, 7 alunos e aquele paper tem um alto impacto, mas ele é um paper que é uma experiência de laboratório. Como é que você faz isso nas humanidades, você não faz.
- então além de tudo dentro dessa noção de performatividade que você me explicou e eu, além compreendi, além tudo você tem esses desníveis que são horríveis, porque aí você fica com um grupo de professores que tem alta performance, mas que efetivamente não tem mais trabalho do que isso. As vezes teu trabalho é maior, mas sua performance é ínfima perto dessa, onde as publicações ocorrem com 10 pessoas e que é uma experiência de laboratório que foi publicada

	<p>em uma revista de alto impacto, até porque você tem mais revistas nessas áreas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um impacto também que eu acho que, pra ficar bem destacado, que é a questão da saúde mesmo, saúde física e mental, porque isso acaba exigindo da gente uma condição e nós somos os únicos profissionais a viver isso, eu acho que a maioria das profissões não vive essa condição, atualmente é muito massacrante você ter que dar conta dos seus créditos em aula, ter que dar conta de publicações com alto impacto e eventualmente algum projeto de extensão que eles acabam pedindo, mas assim, isso reflete mesmo em aspectos da saúde profissional, a saúde física mesmo, porque você é o tempo inteiro cobrado, se você não é bem qualificado você não pode ficar na pós, você fica como alguém menos qualificado, o que não é verdade, as vezes é muito mais difícil você dar aula pra graduação do que pra pós, mas as pessoas não entendem dessa forma, então tem uma série de condições aí que são bem arditosos.
Sujeito 3	<ul style="list-style-type: none"> • eu ia relacionar performatividade a performance, mas eu não vejo performance nesse sentido de um produtivismo, talvez eu veja performance muito mais vinculada, por exemplo a atividade artística, uma performance de um cantor em um show, ele também é performativo nesse sentido e aí eu vejo por um lado então pra entender o que é a performatividade eu olharia para isso né. • Como é que eu como professor, e professor significa alguém que por obrigação de contrato, tem que fazer o ensino, pesquisa e extensão, como é que eu como professor consigo atuar, consigo performar nessas três frentes, esperando sempre que seja, que não sejam três performances diferentes, eu como professor no ensino, eu como pesquisador, mas antes disso é eu como professor, hora fazendo ensino, hora pesquisa, hora extensão. • Eu entendo que sejam três palcos diferentes, três áreas diferentes que eu tenha que performar. Sei que também não é todo mundo que consegue ver isso com clareza, mas a ação que eu faço, conhecimento com qual eu lido, político, pode gerar frutos para a

disciplina que eu estou ministrando, também para o artigo que eu estou escrevendo, também para atividades que eu vou fazer com a comunidade externa, então eu tenderia responder dessa maneira, talvez é uma contra proposta de sentido de performance e performatividade, justamente por recusar esta quantificação do trabalho, eu nem entro na lógica desse produtivismo para lidar com esse conceito.

- Isso na UFABC eu entendo que é possível fazer pensando por exemplo que nenhum professor está obrigado a estar vinculado ao programa de pós-graduação e sim seria na pós-graduação que haveria essa exigência maior de quantidade, de produção e ritmo de produção, mais ainda com o cuidado a se tomar que isso varia muito de área para a área, na filosofia que é a área que eu atuo por exemplo, eu acredito que os índices usuais de exigência de produção acadêmica, são bastante razoáveis. Fazer um bom artigo por ano, publicar um bom artigo por ano, publicar um livro a cada quatro anos, alguma coisa assim, me parece que é bastante aceitável, eu sei que outras áreas tem, exigem muito mais, uma quantidade muito maior de artigos, mas na UFABC eu não vejo essa cobrança e pelo menos na área que eu atuo que é a filosofia, eu também não vejo na área da capes essa cobrança.
- eu consigo fugir totalmente dessa visão produtivista, de quantitativa de performatividade que você estava falando e como eu não lido com isso eu entenderia dessa outra maneira, como é que eu atuo nesse tripé ensino/pesquisa/extensão, sobretudo sem fazer, sem cumprir três performances diferentes, mas conseguindo constituir a minha profissão docente, o exercício da minha profissão, ou uma única coisa da qual saiam essas três vertentes, mas não como três coisas diferentes.
- Triste de quem não consegue fugir disso, porque essa formação baseada nessa ideia de performatividade, que eu estou chamando aqui de produtivismo é a formação pra mediocridade. Eu preciso publicar tenha eu algo a dizer ou não, isso é horrível, seria muito

	<p>melhor que a pessoa não publicasse, que gastasse 3, 4 anos escrevendo um bom material e publicasse esse material com mais tempo né.</p> <ul style="list-style-type: none">• É um processo de desserviço a construção do pesquisador, a construção dos estudantes que são os pesquisadores e como consequência a construção da sociedade brasileira. Assim, é catastrófico e é isso acho que me parece que, não sei se é a origem disso, mas um impulsionador disso foram as políticas do banco Mundial dos anos 90 para que a gente formasse mais mestres e doutores e fossemos mais produtivos e nós incorporamos isso e hoje isso vai no piloto automático.• A nossa ideia média do que é ser um bom professor, está caindo. Os professores de referência, eu vou falar da filosofia, porque eu conheço um pouco mais, aquela grande geração de grandes professores, que todo mundo conhece os nomes, aposentados das grandes universidades e etc., essa geração é substituída por outra, que no geral não tem as mesmas competências dos seus mestres e essas segundas gerações está formando outras, que não tem as suas competências, então a gente tá no processo de involução de antiesclarecimento, usando os termos de Kant, para a resposta de antiesclarecimento;• Tá muito uma tecnização da formação, ou seja, você deixa de formar um grande pesquisador, pesquisador robusto, que vai ter condição de lidar com as grandes questões do nosso tempo e forma bons aplicadores.• Precisa ter alguma flexibilidade, internamente na UFABC a gente tem isso, pelo menos no programa que eu atuo, isso é bastante razoável, aí as amarras maiores são da capes mesmo que não são, a leitura que eu faço aqui hoje, elas não são tão restritivas, quanto foram no passado, mas entra uma questão de política educacional, que é grave, que é a inconstância da própria CAPES.
--	---

Sujeito 4

- na minha área é publicar muitos artigos. Ter produção científica científica é ganhar projetos, isso é performar naquilo que, é por isso que eu sou cobrado,
- Pra gente progredir na carreira, mudar os estepes, então assim, para avançar, você tem que pontuar e essa pontuação ela é muito mais, ela praticamente só conta, a gente tem que publicar artigo, tem que orientar, tem que ganhar projeto, tem que ter alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, tem que fazer extensão só um pouquinho, não precisa ter grandes atividades de extensão, mas o principal ponto é a pesquisa, à docência eu tenho que dar as aulas, se eu dei aulas bem ou se eu dei aulas mal, se eu dei aulas, isso tudo não tem medida, não estou falando que não seja importante, institucionalmente, eu acho que deve ser, mas não existe uma medida da qualidade do ensino, agora, se você me perguntar qual a minha performance que vai ser cobrada é produzir como cientista.
- Pessoalmente, pessoalmente, eu tenho investido, tentado ser um professor melhor, mas isso não é algo que está, é uma coisa minha, eu não sei como os outros professores, bem, porque a produção principal é como pesquisador, então se você não tiver publicado, por exemplo no meu caso, programa de pós-graduação que eu oriento, a gente tem que publicar 8 artigos em 4 anos, é número se não está fora do programa não pode mais orientar, pegar alunos novos, em revista indexar internacional, não é qualquer coisa, você tem que publicar em revista indexada internacional. Então não adianta eu publicar numa revista de pouca expressão que não isso não conta, então basicamente o tempo todo a gente tá pensando em como conseguir dinheiro, como aprovar projeto e como publicar mais. Mesmo por exemplo, eu sendo contra essa ideia de produtivismo, mas, o jogo é desse jeito, a gente tem que jogar o jogo de acordo com as regras.
- A gente deveria fazer as coisas com qualidade em tudo aquilo que faz, mas o ponto é que eu não tenho clareza
- Eu passei um ano na França, um ano sabático como pesquisador visitante, quando eu voltei da França, eu tinha que ir, por alguma

razão, me colocaram um monte de aulas novas, disciplinas novas, turmas novas, então no ano de 2019, final de 2018, 2019, eu dei de 7 à 8 disciplinas novas, novas que eu nunca tinha preparado, eu tive que preparar o curso do zero e tal esse ano praticamente me consumiu preparando os novos cursos, porque eram cursos que eu nunca tinha trabalhado neles, a minha produção científica caiu, eu publiquei só um artigo que saiu em janeiro desse ano, eu não tive nenhum bônus por ter trabalhado em 8 disciplinas diferentes, novas, pela primeira vez, que me custou um tempo enorme e tive o prejuízo de ter sido cortado da pós-graduação, porque eu publiquei só um artigo e não dois no último ano, como tinha que ser, como era cobrado. Então fui reclassificado como professor colaborador, porque eu só publiquei um artigo. Então assim, a qualidade como docente não foi medida, mas a qualidade como pesquisador, foi. Entendendo que se entende por qualidade é publicar ou produzir bastante.

- Foi a quantidade, os artigos que eu publiquei foram em revistas importantes, mas assim, como não atinge o número, aquele número que estava sendo esperado, se entendeu mais assim, eu acho que eu fiz um bom trabalho como docente, dei um monte de aulas em disciplinas novas, dei uma disciplina da pós-graduação, que eu achei que foi particularmente motivante para os alunos, foi pra mim também, que me deu muito trabalho, eu passei o Natal aqui corrigindo os trabalhos, as provas, porque elas ficaram muito longas, cada aluno fez prova de 25 a 30 páginas manuscritas, provas enormes que eu corrigi todas no Natal, ano novo, sábado, domingo corrigindo as provas, por que eu achei que aquela disciplina era daquele jeito. Isso tudo não entra na minha avaliação como docente, o que entra na minha avaliação é que eu dei os créditos que eu tinha que dar do ano.
- se você olhar a ficha de avaliação na carreira, à docência ela tem um peso muito pequeno, de uns 2 anos pra cá, os alunos fazem uma avaliação do docente e gera um coeficiente de rendimento do docente, a minha impressão é que o docente que aprova todo mundo tem o coeficiente de rendimento alto, o que é mais duro tem o

	<p>coeficiente de rendimento mais baixo, o instrumento precisaria ser melhorado, entendendo que o nosso público é aquele cara que só quer o diploma, não necessariamente o conhecimento, não dá para generalizar, mas assim a minha impressão é que a maioria quer isso ai e não o conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • talvez seja o momento da ciência se repensar, a ciência pra mim ela virou um negócio, ela é um grande negócio, que envolve as universidades, que envolve o recurso público, envolve o financiamento da pesquisa, que envolve recurso privado, que envolve a venda de insumos para pesquisa, que envolve a venda de equipamentos e como um grande business esse negócio tem que se movimentar e o que movimenta esse business? O que faz o dinheiro circular? É o projeto que vem no financiamento público, que é transferido para iniciativa privada na compra de insumos e... Então o pesquisador é o cara que viabiliza, como você viabiliza e identifica qual é uma boa pesquisa ou qual é uma pesquisa ruim? Como que você compara pesquisadores? Como é que eu sei que o cara é um gênio, mas ele nunca publicou nada, então é uma forma de medir e eu não consigo ver outra. É publicar artigos e em revistas indexadas. Por pares é melhor forma? É uma forma justa? Eu não sei! Hoje é única forma. • Faz uma coisa curiosa, pega as pessoas importantes da sua área e entra no site da Fapesp e olha quantos projetos eles ganharam e tiveram aprovados, depois você faz uma reflexão se aquelas pessoas são de fato tão surpreendentes ou fora de série
Sujeito 5	<ul style="list-style-type: none"> • essa é uma questão curiosa porque até você me passar esse questionário eu não conhecia esse termo aí, realmente achei algumas referências de performatividade, sobre o que quer dizer, porém fiquei um pouco confuso com o conceito. Então eu não sei se eu pratico uma coisa, eu queria saber um pouco como é que você tá trabalhando isso, porque não sei se trabalho com o assunto, mas, não o conheço conceito ou se é realmente alguma coisa fora da minha prática, a

	<p>gente sabe que atores sociais às vezes fazem as coisas, mas não sabem o nome do que fazem</p> <ul style="list-style-type: none">• a gente percebe que tem uma inquietação muito grande sobre e eventualmente no uso da avaliação como uma maneira bastante, da avaliação e eu estou falando não só nessa avaliação por parte dos alunos, mas no olhar os índices de aprovação de turmas, de número de turmas lecionadas, de créditos lecionados, como algo que esteja estreitamente relacionado à produtividade do docente quanto professor. Então há uma inquietação forte assim em muitas áreas nesse sentido. Daí nossos professores nesse sentido, é bom lembrar que a avaliação de professores na UFABC parte dos critérios pra promoção e progressão funcional, mas é uma parte muito pequena no final das contas se você tivesse verba de avaliação, você seria promovido da mesma forma, não pesa quase nada, mas, tá ali presente.• muita gente fica inquieta com esse tipo de medidas porque elas podem aparecer, porque elas podem não representar adequadamente toda a complexidade do que acontece na sala de aula, enfim que a gente sabe como é, né? E de fato nenhuma avaliação representa completamente a complexidade do mundo. Elas representam no máximo o aspecto de uma realidade. Então a ideia de performatividade tá um pouco ligada aí pelo que eu percebo para um grupo grande de docentes, para mim também de certa forma em relação com uma conexão mais forte, se desde produtividade esse tipo de coisa.• uma atenção na UFABC de comparação literárias né, vou dar um exemplo: o pessoal que vem da área de física, materiais e tal tem muitas publicações internacionais, o pessoal da área de humanas tende a ter menos, principalmente se você estuda a realidade brasileira. Eu sou avaliador de algumas revistas e vejo artigos em inglês e eu acho que no geral eles tendem a ser mais pobres que os artigos em português porque eles tem que se referir em publicações internacionais que não, enfim, que retratam pouco a realidade
--	--

	<p>brasileira, parece que fica faltando bibliografia, eles fazem essa tradução as vezes, mas, artigos na área de física tem 6,7 com autores, da área de humanidades tem 2,3 no máximo, então ficam com comparações também que acabam aumentando a tensão nesse debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> • essa questão da tensão permanente que ela cria, obviamente é um discussão sempre complexa, eu entendo, tudo bem que sou engenheiro de formação, mas também sou conectado a área de ciências sociais e humanidades da universidade, então eu entendo a defesas que os professores das áreas de humanidades fazem em relação ao índice de impacto, de artigos por exemplos, por outro lado, também as vezes eu vejo que há uma defesa de uma certa subjetividade, como se nada pudesse ser suturado, faz sentido, tem meios termos ai entre a utilização de índices e medidas de alguma forma de produtividade, de atividade e a atuação acadêmica ali, atuação qualitativa acadêmica, então eu vejo que é uma tensão permanente nesse discurso, as vezes por trás dessa tensão também tá, além dos méritos da discussão, realmente também tem outros tipos de interesse, de visões de mundo, conflitando nesse debate ai, relacionado a performatividade, a produtividade docente e assim por diante.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • é um termo que eu nunca tinha visto, não é muito da minha formação, mas tem a ver com a linguagem, não sei se é isso, então você pode se expressar por meio dessa linguagem e que essa linguagem é uma ação, é basicamente isso, eu realmente desconheço um pouco, essa parte. • Pensando nessa parte de números, isso é um problema grave que nós somos cobrados por isso, então, vou falar como pesquisadora, a gente tem ai agências reguladoras nacionais e internacionais, nacionais a gente fala de CAPES, FAPESP, mas você só é um bom pesquisador perante a CAPES se você tiver um monte de artigos publicados e isso é um problema, está cheio de artigo de não tão boa qualidade, sendo publicados e o fulano que tem 20 é melhor que o fulano que tem 10,

então a gente brinca falando que Einstein hoje jamais seria um bolsista, então isso é um problema, nós somos cobrados por isso, então eu mesma tentei pleitear alguns projetos, bolsas e não consegui por isso.

- a gente busca uma coisa diferente, a gente busca excelência, dentro da universidade por exemplo, onde eu trabalho, nós temos um ambiente um pouco diferente, então como a gente lida com pessoas, a gente não lida com números, a gente busca dar o nosso melhor, então, nós somos avaliados por isso, o próprio aluno faz relatório, não que isso represente um perigo para a gente. Olha, então como essa professora foi, só pra saber a informação, então a gente gosta disso, a gente se preocupa um pouco mais com qualidade. Então, no meu caso por exemplo, eu busco fazer um balanço, eu tento preservar a qualidade acima de tudo, e a quantidade vai vir com o tempo, mas é uma interferência muito negativa
- Isso não é bom e infelizmente nós somos cobrados por números, isso é um problema e pra mim é um problema muito grave.
- O professor sendo sobrecarregado demais, é fatal, não tem como você não ficar doente, não ficar estressado e isso também se reflete muito no aluno, então é muito negativo, esse aspecto realmente não deveria ser dessa maneira, eu entendo que, tem pessoas, eu conheço pessoas que são líderes, a gente não tem como avaliar se não for contando, mas tem que pensar em uma estratégia diferente, eu acho que você não pode simplesmente se focar em número não.
- se você observar em alguns trabalhos que mostram por exemplo, que o Brasil, ele é um país altamente produtivo, tem muitas publicações, quantas são de realmente impacto, por que? Porque as pessoas estão sendo cobradas por números e então elas começam a jogar coisas por ai, mas o quanto de impacto é importante, o quanto isso está fazendo a diferença, então faz falta o pesquisador, ele focar por exemplo no problema que ele está passando no local dele, então falta um pouco pesquisas de base.

	<ul style="list-style-type: none"> • as pessoas que indexam, elas tãõ olhando dentro de uma área de avaliação, então você tem lá as áreas de engenharia, área de saúde, você tem áreas de ciências exatas, então o artigo que para você pode ser muito relevante, as vezes pra um engenheiro, ele vai olhar e ah, isso não é importante e dispersa. As vezes o que um teórico, um matemático, escreve para eles é muito bom e as vezes para mim não é, então não pode ser pensado dessa forma, a avaliação tem que ser um pouco mais global né e a gente vê esse tipo de problema, você pega por exemplo o pessoal da física, você percebe, aqui na UFABC teve um concurso de melhores talentos de alunos de pós graduação o ano passado e foi contado por papers e quem ganhou, foi o aluno da física, que tinha uns 5 papers e eu tinha uma aluna de doutorado concorrendo e ela tinha 1, mas a menina passou 3 anos para fazer o experimento, não estou dizendo que o menino da física não seja bom, ele é excelente, mas as áreas são diferentes, não dá pra gente competir.
Sujeito 7	<ul style="list-style-type: none"> • Performatividade, me parece uma expressão que diz respeito a busca de uma qualidade, uma performance. Sinceramente, assim, para além da palavra, da expressão, eu fico um pouco na dúvida qual é a extensão do significado dessa expressão, talvez de uma expressão que... realmente fiquei um pouco confuso... • É, realmente, existe esse movimento, uma pressão muito grande e que me parece exatamente nocivo. Essa orientação que existe num mundo acadêmico que você tem que produzir, na verdade uma ideia de produção e apresentar em cobranças e etc., realmente me parece um grande problema e não é só no Brasil, o professor já citou e isso em escala mundial. Eu me lembro outra vez conversando com alguns colegas sobre essa questão, o Charles Darwin levou quarenta anos para escrever a origem das espécies, então ele com certeza, ele estaria, ele seria considerado um péssimo pesquisador e um péssimo profissional, um péssimo acadêmico, porque ele deveria ter produzido pelo menos um artigo a cada seis meses, produzido uma pesquisa

- essa expressão que eu realmente não tinha me apropriado ainda, ela acaba com certeza prejudicando a qualidade em nome de uma suposta produção que é baseado na quantidade e não na qualidade, então realmente isso aí é um problema que existe dentro da universidade, dentro do mundo acadêmico. Nós da UFABC, em que pese temos um olhar bastante diferenciado, lógico que não são todos, também estamos sujeitos a essa realidade, a essa cobrança e a esse cálculo cotidiano, o quanto que você tá produzindo e isso significa se você é bom ou mal pesquisador, bom ou mal professor, bom ou mal acadêmico.
- um prejuízo e que certamente aí eu concordo que nós precisamos de alguma forma superar essa obrigação, essa pressão, por uma produção, como se nós estivéssemos trabalhando numa linha de produção, como se nós estivéssemos produzindo parafusos, estivéssemos produzindo leite em pó e nós estamos produzindo cultura e que não pode ser medido dessa forma, então entendendo agora a pergunta, essa forma de medir a eficiência, o resultado acadêmico através da quantidade certamente é prejudicial
- isso é resultado do pensamento neoliberal e que coloca a universidade dentro de uma mesma lógica que se tem que produzir muito, da mesma forma que se tem de produzir muita riqueza, que muitas vezes é desperdiçada e se produz também muita teoria e que muitas vezes também é desperdiçada porque em algumas circunstância ela pode até ser irrelevante, porque tem que se produzir, porque tem que se produzir, apenas isso.
- nós professores, pesquisadores e esse dilema que por um lado existe a pressão institucional, da instituição que trabalhamos e institucional de uma forma mais ampla, existe essa cultura dessa produção e por outro lado a nossa busca por pesquisas com tempo, com reflexão, com necessário distanciamento, com as comparações e etc. Então vivemos esse dilema e que certamente esse pensamento ele desqualifica a pesquisa, tenho certeza que ele desqualifica a pesquisa,

	<p>por conta dessa pressão que existe, então não me parece algo positivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como a gente superar isso é um problema, porque seria necessário fazer um movimento mais amplo do que numa universidade, um movimento mais amplo que num país, um movimento planetário, porque a gente o quanto existe essa pressão. Eu acho curioso, é possível que vocês também, com vocês aconteça isso também, de repente a gente recebe convite de revistas, principalmente revistas internacionais disponibilizando para publicação de artigos, então isso acabou virando um certo comércio também de fomento de espaços para publicação de artigos, muitas vezes sem um critério tão apurado do ponto de vista científico. É um problema complicado esse que a gente vive mesmo, eu espero que aos poucos a gente consiga superar isso para a pesquisa com um pouco mais de profundidade sem essa pressão externa e institucional
<p>Sujeito 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Bob vai falar de performance como, performance do ator, como você é, o que você quer fazer que as pessoas acreditem que você é, ainda que você seja, mas a performance é uma face de empenho de papel, já a Judith Butler vai falar de performatividade como algo digamos o ponto de vista de gênero, o sentido de mostrar uma coisa mais fluida, então hoje eu posso performatizar mais de forma mais feminina, amanhã posso performatizar de forma mais masculina, essa ideia de que ser homem ou ser mulher não é algo que está intrinsecamente no seu ser, mas você performatiza, é mais ou menos assim que eu vejo a performatividade, pelo menos na minha experiência , como conceito, eu estou entendendo que é o conceito. • esse tipo de que performatividade, essa governança externa, do ponto de vista do meu trabalho, eu acho negativo você ter alguém que interfere no seu trabalho, por exemplo. Na UFABC acho que a gente tem muita liberdade e uma certa confiança no nosso trabalho, que a gente pode desenvolver • a capes exige uma série de parâmetros, toda a nota do programa, eu fui agora no seminário de meio termo, da área interdisciplinar, que é

onde está o nosso programa e é uma coisa louca, por que a gente fica, na área de humanas, qualidade, a qualidade do artigo, olha ele teve uma coisa e tal. Só que quando chega lá, as vezes você consegue ter um artigo no A1, A2 e nem é tanta coisa assim, mas você conhece alguém você consegue lá enquadrar, na hora de fazer essa continha é isso que vai valer, hoje eles até mudaram um pouco o cálculo mas eles colocam tudo num grande algoritmo, eles pegam e fazem vários índices, índice de autoria docente, índice de autoria discente, índice de relação de orientação do professor, relação de conclusão, eles vão fazendo vários índices matemáticos e eles fazem lá uma conta e a sua nota sai depois, é um resultado numérico né, isso eu acho muito negativo é a quantidade e uma qualidade enviesada por parâmetro matemáticos, mas que ainda assim tem uma certa base, a gente sabe que as revistas A1, A2 são melhores né, isso tem uma discordância de uma ser B1 e ser de qualidade às vezes na revista A1 na A2 vai de sociologia e na interdisciplinar B2, já não é como se chama extrato superior, isso muda completamente a avaliação do programa, se você tem uma A1 e se você tem uma B2

- Os melhores programas de pós-graduação estão nas cidades com o IDHM mais alto, sem falar na discussão se o IDHM é um índice adequado ou não, já começa por aí. Então assim, apesar das críticas ao produtivismo, que a coisa que nós temos mais discussão na pós-graduação, ainda assim, é melhor se basear numa coisa que vem se aperfeiçoando em algumas décadas, do que trocar por critérios absurdamente impensados.
- É uma coisa interessante isso, todo mundo reclama desse produtivismo, mas ao menos se ao menos havia algum tipo de base, algum tipo de critério nisso. Escapar de uma coisa que as pessoas realmente vêm se habituando, conhecendo, enfim, discordando ou não dos critérios, há critérios com uma certa solidez.
- ou você adere totalmente e se coloca dentro desses critérios e tenta acompanhá-los, ou você se coloca dentro criticamente, do tipo “vou fazer, mas no limite” para obter uma certificação, uma progressão, tá

	<p>bom vocês querem que seja assim, eu vou fazer assim, mas eu não acredito que isso seja a melhor forma de avaliação, ou de avaliação de performance.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu particularmente acho no meu caso, que é o que é salutar ter algum tipo de forma avaliação, contanto que isto não crie uma pressão absurda e real sobre o trabalho. Hoje por exemplo eu trabalho muito mais do que me é exigido institucionalmente, eu poderia estar muito bem tranquila, fazendo muito menos coisas e eu estaria no fim do mês com o mesmo salário, mas muitas vezes sabendo um pouco o posicionamento da universidade interferir, acho que na UFABC isso é muito forte por conta dessa produtividade, as pessoas se sentem compelidas a produção, não eu vou fazer parte disso, então isso acaba sendo um pouco, acaba impelindo mais do que as regras, as regras acabam sendo menos importantes né, no sentido de, a, a regra que faz trabalhar desse ou daquele jeito, acho que é mas no sentido de como você interpreta se aquilo é algo eficaz, que produz alguma eficácia ou não, se você adere mais ou menos.
Sujeito 9	<ul style="list-style-type: none"> • você sabe que esse é um conceito que como vários desses conceitos que tem chegado pra gente, eu não me dediquei a estudá-lo mais intensamente, eu não me dediquei a me voltar pra ele, o que eu acho que é interessante no conceito até onde eu consegui acompanhar, é algo que me agrada bastante que é essa ideia que traz embutido, primeiro uma ideia de interação e é uma possibilidade de você assumir a própria existência de uma dinâmica, nessa relação, da dimensão da sua atuação, em relação aos impactos daquilo na qual estamos imersos, então eu acho que precisaria inclusive me dedicar mais, a estudar um pouco mais o conceito, mas acho, primeiro, há uma certa desconstrução daquilo que o conceito de identidade, por mais que identidade você tem autores que vão dizer que ele é fluido, que ele transita, que ele se reconfigura, até onde eu alcanço, o conceito de performatividade, ele vai além, ele transcende essa, eu vou usar aqui de uma forma, com alguma liberdade, com alguma licença poética, a unidade intrínseca ao conceito de identidade, eu

acho que ele traz uma outra chave de interpretação nessas relações que são possíveis, na interação mesmo, na reconstrução que se faz a partir do que se vive, do que se pensa, do que se reflete.

- eu diria que tem uma incidência inclusive dentro do próprio projeto da UFABC, se a gente olhar naquele aspecto que eu dizia pra você agora pouco, com essa chave da excelência, ou seja, que ai, eu acho que nessa chave da excelência, é muito interessante, porque o quanto dessa excelência, ela é pra usar as características que você traz, o quanto ela tem que ser performativo na dimensão do conceito que você está trazendo, de uma atribuição de significados, de determinados indicadores, de determinados procedimentos, cujos os resultados concretos precisam ser avaliados talvez de uma forma mais substantiva de fato. Então acho que é interessante essa, você está na verdade me trazendo uma questão pra eu refletir, pra eu pensar acerca do que é a experiência da própria UFABC.
- na universidade está associada a essa miragem da produtividade, ou seja, a produtividade como um fim em si mesmo, como um parâmetro, como indicador e como uma referência, que tem que estabelecer entre aquilo que é o bom, o desejável, esperado, usando a mesma expressão, enquanto performance, de uma universidade, de alta performance. Então eu vejo que sim, que existe sim muita interferência.
- No caso da UFABC, eu não sei se você conseguiu na sua pesquisa identificar algumas particularidades existentes entre os centros. Nós somos os 3 centros, CCNH, os centros de ciências naturais e humanidades, o CCMC, que é o centro de ciência da matemática e computação, CECS que é o das engenharias e ciências sociais aplicadas. Essa dimensão da produtividade e por tanto agora eu vou utilizar performatividade, nessa perspectiva que a gente tem lá de produtividade, um culto a produtividade, o produtivismo, como a gente chama, isso é muito marcado no CCNH, que é o centro que concentra mais os físicos e os químicos, as ciências naturais, os biólogos um pouco menos, com esses atributos, mas os físicos em

	<p>primeiro lugar, como é sabido, e os químicos, em decorrência, eles fazem muito esse culto, o culto do produtivismo, o culto da produtividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • no centro das engenharias, ele é o centro com maior volume de docentes, de alunos e de bacharelados e de formação, titulação, então dá uma robustez pra eles, que é diferente da lógica, do discurso, que é construída nos outros tempos, que é uma lógica e um discurso muito diferente dos outros cursos, que é uma lógica em cima, exatamente, desse caráter da produção, da excelência, desses índices, desses indicadores. • a produção dos docentes das engenharias e das ciências humanas e sociais também, tem um caráter que enviesado na perspectiva dos produtivistas, eles se colocam essa produção, essa inserção internacional, esses elementos de disposição e de brilho perante as agências, perante os recursos que são buscados, eles colocam isso muito claramente como um demarcador, eles são os cientistas, eles fazem ciência, o restante é médio, é sub, é um grupo que não está à altura da produção e da capacidade que eles demonstram. • ele é um demarcador muito forte e muito decisivo na definição e na construção das identidades, porque inclusive eu acho que fica mais evidente ainda, não a multiplicidade em si, mas a variedade dessas identidades, ou seja, como essas identidades estão recortadas dentro da UFABC, pelas áreas, pelos cursos, pelos centros, e isso de fato é um dos componentes, é um dos elementos que vai demarcar esse processo.
--	--

“Até você me passar esse questionário, eu não conhecia esse termo aí.” (S5) Não é de estranhar o desconhecimento do conceito, dado que os professores entrevistados pertencem a áreas tecnológicas e científicas que não lidam com o conceito. O conceito de performatividade surge na área da Filosofia, com Derrida e Lyotard e aplicado à Sociologia da Educação, por Ball. Na sua origem, o conceito de performatividade significa “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de

mudança.” (BALL, 2010, p. 38) O produtivismo, entendido apenas como preocupação em produzir para prestar contas e não como produção do conhecimento centrada na qualidade, é uma das dimensões da performatividade. Uma forma de controlo, de vigilância, de governança e regulação externas e internas das instituições e dos seus profissionais. “Quem não produz X artigos em revistas indexadas, está fora do programa, não pode orientar...” (S4) Na questão de pesquisa que formulamos, procuramos estabelecer uma hipotética ou conjectural relação entre performatividade e construção da identidade. Justificamos a possibilidade dessa relação a partir do contexto social, político e transnacional em que vivem as instituições de educação superior. “Na área em que me encontro, eu tenho que produzir” (S5). Essa, muitas vezes, “patologia” do produtivismo “é resultado do pensamento neoliberal e coloca a universidade dentro de uma mesma lógica que se tem que produzir muito, da mesma forma que se tem de produzir muita riqueza, que muitas vezes é desperdiçada e se produz também muita teoria e que muitas vezes também é desperdiçada porque em algumas circunstância ela pode até ser irrelevante, porque tem que se produzir, porque tem que se produzir, apenas isso;” (S7) “na minha área é publicar muitos artigos. Ter produção científica é ganhar projetos, [...] é por isso que eu sou cobrado.” (S4) O sujeito 9 salienta a ideia que já manifestamos: uma atividade profissional subordinada à lógica da produtividade e à emergência de novos individualismos: “a produção dos docentes das engenharias [...] eles (professores) colocam essa produção, essa inserção internacional, esses elementos de disposição e de brilho perante as agências, perante os recursos que são buscados, eles colocam isso muito claramente como um demarcador, eles são os cientistas, eles fazem ciência, o restante é médio, é sub, é um grupo que não está à altura da produção e da capacidade que eles demonstram.” A performatividade, que se manifesta na produção acadêmica, surge como “um demarcador muito forte e muito decisivo na definição e na construção das identidades, porque inclusive eu acho que fica mais evidente ainda, não a multiplicidade em si, mas a variedade dessas identidades, ou seja, como essas identidades estão recortadas dentro da UFABC, pelas áreas, pelos cursos, pelos centros, e isso de fato é um dos componentes, é um dos elementos que vai demarcar esse processo.” (S9) Por isso, referíamos que, mais do que identidades coletivas que se estão construindo, assistimos à emergência de múltiplas identidades individuais no âmbito da performatividade, novas subjetividades profissionais, novos comportamentos, resultantes da promoção de formas diferentes de exercício profissional, baseadas na competitividade e na explosão do ego.

O que concluímos a partir dos discursos dos sujeitos, em relação à implicação da performatividade na construção da identidade profissional, situa-se na mesma linha dos

trabalhos que foram analisados na revisão da literatura. Em primeiro lugar, a questão da identidade profissional não é uma temática que ocupe as produções acadêmicas atuais. Por isso, consideramos ser importante fazer uma pesquisa direcionada para a construção das identidades profissionais dos professores da educação superior. Na mesma linha das conclusões apresentadas na Revisão da Literatura, há um esforço de alguns professores em lutar contra as investidas governamentais e, em parte, contra as determinações internacionais. Esse esforço e essa resistência conduzem a uma nova composição da profissão acadêmica, que permite ressignificar a própria identidade a partir de pilares muito mais individuais do que coletivos. Identidades individuais, tanto dos que aderem espontaneamente ao que é exigido, quanto dos que resistem. Fica claro no discurso dos entrevistados, e também na mesma linha das conclusões da Revisão da Literatura, que a cultura do professor da UFABC está mais orientada para a pesquisa do que para o ensino, para a prática pedagógica e para a extensão. Talvez esta seja uma das razões que justifica a avaliação que os estudantes fazem dos professores. Uma instituição de excelência deveria ter uma avaliação excelente dos seus docentes, por parte dos estudantes. Não é, manifestamente, o caso!

3.2.6 Agências Multilaterais de Regulação e Construção/Reconstrução da Identidade Profissional

Quadro 8 – Formação Discursiva 6

AGÊNCIAS MULTILATERAIS DE REGULAÇÃO E CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
SUJEITOS	UNIDADES DISCURSIVAS
Sujeito 1	<ul style="list-style-type: none"> essas organizações sobretudo aquelas que são ligadas a Brentwoods, então Banco mundial, FMI e até a organização mundial do comércio depois, não tá ligada totalmente, mas, já esteve ligado, elas obrigam a academia ter uma agenda que no caso por exemplo dos estudos africanos eu acho que faz com que a agenda não seja/ seja uma agenda desenvolvimentista, eu acho que parte daquilo que se produz na academia, forçosamente por conta da interferência dessas agências é no plano desenvolvimentista, então nós vamos ter investimentos para determinadas áreas e para outras não.

- elas acabam provocando por exemplo na minha área, ela faz com que tudo aquilo que se produz, ou seja, desse universo desenvolvimentista, ou seja de uma biblioteca que eu chamo de biblioteca colonial, em suma eu diria que no campo das ciências humanas eu não vou me atrever a falar dos outros, mas, no campo das ciências humanas neste universo específico, não se sabe para quem produz, não se sabe por que produz, então quase sempre se produz para o título, ou para obtenção do título, ou se produz para a manutenção do status quo nesse campo aí da performance, para isso.
- eu diria que o ajustamento estrutural que foi feito ou provocado pelo Banco mundial e sustentado pela FMI, eles não deixam de fora a educação, educação também está nesse universo, precisamos é repensar qual é o papel da ciência, e eu acho que repensando qual o papel da ciência, descobri quem são, a possibilidade de outros financiadores, por que esse financiador ele está na lógica neoliberal, que ele só vai financiar aquilo que é de interesse do capital, o resto não.
- eu acho que aí é o desafio também que a gente tem que colocar na UFABC, que é o seguinte: o projeto é pioneiro, o projeto é moderno, mas nós já temos 13 anos. Qualquer coisa que tenha sido construído há 13 anos atrás, continua moderno? Está errado, tem alguma coisa errada, não pode mais ser moderno, tem nada de modernidade. Mas no fundo nós estamos fabricando, produzindo, formando alunos, pra esse mundo, esse mundo neoliberal, não estamos formando pra romper, eu acho que nós temos que aproveitar essa... o fato de termos esse projeto diferente, projeto inovador, era essa a palavra que eu queria encontrar, inovador, projeto inovador, mas, nada é inovador depois de 13 anos, pegar esse projeto inovador, pra que ele seja inovador no sentido da mudança estrutural
- essas agências todas, brentwoods é danosa para o Brasil, é danosa para o mundo em alguns lugares elas colocam totalmente a agenda da universidade a serviço do capital, e ai vamos pensar, lembrar que nesse momento que a gente percebe que quem produz pesquisa sobre

	<p>medicamento são os laboratórios, as universidades foram sendo sugadas nessa coisa do roubo de cérebros, se você é bom, está produzindo alguma coisa você vai trabalhar na Bayer, porque a Bayer vai te pagar muito mais, os laboratórios pagam muito mais.</p>
Sujeito 2	<ul style="list-style-type: none"> • é uma política de estado, que o Brasil teve que se adequar a ordem internacional, então a gente sabe, na época principalmente, que era entendido Brasil, China, Índia, que a gente seria uma possível potência, quer dizer, está totalmente vinculado, você está dentro de um modelo internacional, que acaba refletindo na política nacional dessa nação e por consequência acaba atingindo na realidade desses docentes e desses alunos também. • a gente tem se perguntar isso enquanto professor ali na UFABC, porque se ninguém mais tem condições, tempo e possibilidades de se dedicar à docência, porque a docência realmente não vale nada mesmo nessa política, como fica a formação? É porque assim, o paper tá ótimo, está maravilhoso, e a formação? Eu fico pensando isso com sinceridade, em determinados cursos que são mais assim, a gente sabe que tem uma condição auto didática dos alunos, que eles até conseguem levar, isso é um fato, • realmente é uma política internacional, dentro dos padrões anglos de profissão, mas cada país é de um jeito e as coisas tão sendo jogadas como se fossem uniformes e elas não são uniformes e aqui à docência sempre teve problemas, sempre, não é que a educação no Brasil já estava resolvida, ela não estava resolvida e agora ela tem essa nova adenda.
Sujeito 3	<ul style="list-style-type: none"> • Se mudou o ministro da educação, mudou o presidente da CAPES e de repente pode vir alguém que diz que rapidamente vai começar a descredenciar programas de pós-graduação, porque o critério de tempo não tá adequado, então não é totalmente sem motivo que as instituições, que muitas instituições, guardam essa preocupação. A gente precisaria pra dar maior estabilidade, maior segurança a isso, ter uma atitude mais estadista da própria CAPES. Mas que se colocasse como um órgão mais programático, de pensar por

	<p>exemplo: vamos fazer uma mudança daqui há 10 anos, eu vou começar a pensar agora essa mudança, para que em 10 anos ela seja implementada e não mudar a critérios como eles estão fazendo a torto e a direita porque aí ninguém tem segurança de nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • esses órgãos são responsáveis por esse, por esse estreitamento das pesquisas, pelas pesquisas estarem sendo mais rasas, enfim, eles colocam em movimento essa concepção, que é uma concepção mais rasa de pesquisa, em função do ritmo de produtividade e o efeito disso é o que eu acabo de dizer, então é baixar a régua, baixar a média esperada, do que é um pesquisador, do que é um professor, do que um estudante, tá todo mundo se formando menos, pra usar os termos do Paulo Freire, a gente não tá chegando aquela capacidade de ser mais como pesquisador, como professor, como estudante, a gente está sendo menos do que a gente pode, talvez por outro tipo de deformação da nossa capacidade ontológica de ser mais, em relação aquilo que Paulo Freire previa e hoje o que talvez diz força essa nossa capacidade de ser mais. • eu não sei em que medida esses órgãos ainda são responsáveis pela manutenção hoje, mas certamente foram nos anos 90, principalmente os impulsionadores dessa nova concepção, nesse novo paradigma de pós-graduação, que a gente continua desenvolvendo. Então sem dúvidas, o papel deles é o papel de responsáveis por iniciar essa formação mais frágil, mais limitada e assim, uma coisa para constar é que é muito burro a forma como eles propõe, porque é muito simples ludibriar esse sistema.
Sujeito 4	<ul style="list-style-type: none"> • a ciência no começo do século, principalmente a física, ela era muito motivada por entender o mundo e hoje ela é muito mais motivada por quem vai pagar essa pesquisa, onde vai ter o recurso. Então, para mim, o que é que faz mudar um pouco a motivação, como a gente se move. Do ponto de vista do pesquisador eu acho que não muda muito, porque ele é um cara tipicamente curioso, que estudaria qualquer coisa, então assim, lá no começo a gente falou da formação ao longo do tempo eu percebi, eu estudei física, mas se eu tivesse

feito química, se eu tivesse história, se eu tivesse feito qualquer outra coisa, o que me atrai é a atividade de pesquisa e não necessariamente a pesquisa em física, qualquer outra atividade de pesquisa em outra área do conhecimento, seria interessante.

- se a motivação são as grandes questões da natureza, ou se são aquelas que alguém vai pagar por elas, pra ele dá na mesma. Então o cara vai fazer, continuar fazendo esse processo que é meio viciante, de qual é a pergunta, vamos para o laboratório, como que eu faço experimentos, monto instrumentos, faço a medida, respondo, reporto isso e dou palestras falando sobre isso, que tem o lance da vaidade do pesquisador, mas tudo isso faz parte de um pacote de atuação profissional. Então as exigências das agências são só mais uma força motriz, se não tivesse essa força motriz, teriam outras forças motrizes para os pesquisadores, o que acontece é que elas direcionam um pouco um caminho.
- Então assim, como é que a gente pensa essas políticas de educação superior, que no fim elas vão ficando tão burocráticas, que elas viram grandes transatlânticos e se você precisa manobrar ele, você precisa começar a manobrar dois anos antes, pra que lá na frente você chegue onde você quer ficar, então eu acho isso uma grande barreira, mas por outro lado a ideia do mundo neoliberal, em que todo mundo pode tudo e se autorregula, me assusta, porque não é assim, o mundo não se autorregula assim.
- Eu acho que algumas pessoas, algumas condições se aproveitariam de outras, que não tem essa autonomia para, então eu acho que teria que ser mais flexível, que a gente deveria pensar como agrupar conhecimentos e da agilidade ao processo de construção de processos formativos, pensando no cenário de que as coisas mudam muito rapidamente, muito apoiado em conhecimentos básicos e fundamentais, numa pesquisa que ela vai seguir o caminho do financiamento e o financiamento vai ser dado pelas dinâmicas mundiais, que o mundo acha que é importante, sem se comprometer completamente com a pesquisa básica fundamental, aquela que

	<p>ninguém sabe pra que serve, mas que algum dia ela vai ser alicerce pra algo importante,</p>
<p>Sujeito 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A sensação que me dá é que ela é um pouco mais indireta do que direta, direta no sentido de ela afetar um pouco, afetar as instituições de regulação da educação de ensino superior como CAPES, Ministério da Educação, INEP e assim por diante e aí por sua vez eles afetarem a universidade. Volta e meia a gente vê no debate pessoas se remetendo “olha isso aqui é uma coisa de exigência, que vem de um conceito neoliberal ou gerencialista,” em relação a educação e se remetem a essas instituições mais de uma forma genérica, não conseguem apontar o que é, acho até que é bastante exagero, porque não é todo indicador que se usa pra medida de gerencialismo, por ai nessa visão pejorativa de gerencialismo ou de neoliberalismo. • Por outro lado, me parece bastante evidente, que a gente vai ver em relação a Fapesp ou instituições financiadoras ou CAPES, CNPQ, uma presença ai de demandas ou de prioridades que de alguma forma são induzidas por essas agências. Eu não consigo te traçar diretamente esses caminhos porque não foi um objeto da minha reflexão, mas profunda, mas parece um pouco evidente que pelo menos na área social certas coisas, são as vezes meio moda • Essa visão traz a educação como algo utilitário e instrumental, mais do que formativo, essa é uma questão que aparece principalmente numa análise mais crítica ou quando aparece por exemplo as discussões sobre o ensino superior público e privado, o ensino superior público tem também um componente de pesquisa forte e essas coisas não aparecem nessa métrica, não que não haja críticas ao ensino superior, obviamente que há muitas coisas a se melhorar, as vezes essa visão instrumental só da formação seriada de alunos aparece ali sim, não que é uma coisa que tende, pelo o que eu vejo, é uma pressão permanente, mas não é uma coisa que tende a realmente a mudar muito a maneira de atuar da universidade.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda que a gente tenha de alguma forma assim atuado mais para melhorar, eu diria, a quantidade de alunos formados, não basta ser excelente, você tem que por gente na rua com qualidade, então se é uma instituição que reprova muito porque é difícil passar, não faz sentido, é uma coisa que aparece ali, mas eu acho que é uma discussão que tinha de aparecer de alguma maneira ou outra mesmo. A gente não tem que tá preocupado só em dar aula e o aluno que siga, mas a gente tem que dar condições pra que ele se cobre e supere as suas dificuldades e se ver que não tem condições de seguir, enfim, que ajude ele a se orientar. Suponho que não é todo mundo que realmente entra no nível superior e que vá conseguir ou que tem a necessidade de seguir o ensino superior que seja mais adequado e a gente tem que dá condições do aluno também testar e descobrir isso, para que ele possa tomar uma decisão informada e não só porque nossa é muito difícil, vou ter que desistir, isso a gente não pode deixar, mas também não pode deixar ele solto.
Sujeito 6	<ul style="list-style-type: none"> • As agências reguladoras, elas tem um papel bastante importante, eu acredito, você me corrige se eu estou errada, que eles querem seguir um modelo que existe na Europa, então você tem as universidades, elas teriam que estar qualizadas para você ter uma melhor qualidade de ensino, mas lá, então, eu tenho por exemplo colegas que trabalham nos EUA e eles fazem pesquisa com um auxílio muito grande de empresas, então as empresas, elas tem essa consciência de que você precisa financiar uma pesquisa dentro de uma universidade, a universidade não tem recursos próprios para isso e a partir do momento que você está trabalhando com números, você vai ter uma resposta em um tempo adequado, pela empresa, que a universidade também precisa e que essa resposta vai ser uma resposta de qualidade, do que quem tem um conhecimento técnico, tecnológico e científico, que é a universidade. • Aqui no Brasil eu não consigo ver como esse modelo pode dar certo, então, como eu falei, eu trabalho dentro de uma universidade pública e hoje nós temos uma cobrança muito grande em fazer interação com

empresas, porque os recursos estão muito escassos, então nós não temos a empresa olhando pra gente com o mesmo olhar que uma empresa estrangeira olha, eles exigem da gente um tempo muito curto que nós não temos, então a pesquisa, a ciência, ela requer um tempo mínimo pra ser feito de uma forma adequada e nós precisamos de um determinado tipo de recurso, nós temos ai parte de equipamentos muito bons, mas ainda há coisa que faltam, então a gente precisa de recursos.

- Então de onde a gente tira esses recursos, então a gente precisa desse recurso do governo por enquanto. O governo agora não quer dar mais esse recurso, como é que vai ser feito, eu não consigo entender como aqui no Brasil essa gestão pode ser feita de uma forma eficiente.
- projeto de pesquisa tem ficado muito mais difícil de fazer, os professores individuais praticamente não conseguem mais, precisa se vincular a grandes centros, aqui nós estamos em uma universidade que é excipiente, se eu quiser um projeto grande, temático, eu preciso me associar a pesquisadores sênior em instituições mais sênior. A gente tem tido bastante contato com empresas, então nós estamos no ABC, então tem empresa automobilística, de materiais, hospitalar, que podem nos ajudar, mas esse diálogo, ele está muito precoce, está muito preliminar, então a gente está anos luz de distância do que acontece por exemplo nos EUA
- a gente constrói nossa identidade a partir do momento que você sai da casinha, que você sai daquele mundo encantado, dentro do laboratório de pesquisa pra você buscar coisas diferentes sabendo que o recurso não vem mais daquela fonte, então você é obrigada a se reinventar, isso é constante, eu acredito que vá mudando sempre, vai demorar muito para nós estarmos atingindo o equilíbrio ai, mas por enquanto a gente tem sofrido bastante com essas restrições orçamentárias, então a gente tem que se virar, não vou dizer que está morrendo, mas nós estamos bem pior, perto do que estávamos, então a gente está tentando se adaptar, olhando pra realidades mais locais mesmo. A partir do momento que você está interagindo com

	interesses locais, você precisa, olhar com outros olhos, estudar novas vertentes de trabalho, novas possibilidades.
Sujeito 7	<ul style="list-style-type: none">• Eu creio que todos nós pesquisadores vivemos um drama diário, porque se por um lado evidentemente aqueles pesquisadores e pesquisadoras preocupados com a ciência, têm se dedicado muito a pesquisa e tenham como resultado o benefício de toda humanidade, por outro lado nós vivemos um mundo, onde o mundo tem seus proprietários e os donos do mundo, eles são aqueles que estão controlando o sistema financeiro internacional e eles acabam determinando o que se pesquisa e o que não se pesquisa, principalmente utilizando o poder econômico, o que se pode financiar e o que não se pode financiar.• Nesse sentido que eles acabam interferindo de forma dramática inclusive na nossa identidade profissional porque dependendo do que estivermos pesquisando, se essa pesquisa não tiver um resultado objetivo, imediato, principalmente um resultado de lucro, muitas vezes essa pesquisa é desprezada e as próprias agências de fomento, tanto porque as vezes recebem recursos dessas entidades do sistema financeiro internacional, como muitas vezes porque seus dirigentes estão capturados por essa lógica, acabam privilegiando aquelas pesquisas que interessam a todo sistema financeiro internacional e que interessam a esses organismos que foram citados, FMI, Banco Mundial e etc.• Então eu acho que nós vivemos uma situação bastante difícil enquanto pesquisadores para nos equilibrarmos diante de uma lógica, de um mercado, que na verdade é isso que acontece e aquela que é nossa vocação, aquela que é o nosso projeto de vida, que é pesquisar em benefício da humanidade, para o progresso do desenvolvimento, para em última instância proporcionar a felicidade para os seres humanos e a lógica perversa do mercado faz com que se produza ciência e pesquisa da mesma forma como se produz... que levem a beneficiar os determinar setores das sociedades que são aqueles que detém o poder econômico

- as humanidades, há o fato de que a ciência, além do ponto de vista de mercado, do ponto de vista de mercadoria, não a mercadoria rentável, pelo menos imediatamente, além disso ela é perigosa, as ciências humanas são perigosas, porque levam a pensar, a questionar, a maioria dos projetos educacionais patrocinados por essas grandes, esses grandes organismos e são colocados muitas vezes em prática.
- Aqui no estado de São Paulo por exemplo, foi muito colocado em prática esses projetos e aqui nós temos esses institutos, como o instituto Airton Senna, instituto Tite Setubal, que vão no sentido na minha compreensão de privatizar a educação pública o ensino Fundamental e médio, eles vão nessa linha de desqualificar e diminuir a importância das ciências humanas, o aluno, e aí eu estou me referindo não ao ensino superior mais, mas ao ensino básico. Os alunos tem que aprender a somar, multiplicar e aprender português no máximo para serem bons operários. No âmbito universitário, embora não exista algo tão explícito contra as ciências de humanidades, no que diz respeito as pesquisas realmente elas são secundarizadas e essa hierarquia estabelecida elas passam a ter menor importância e por isso menor investimento, por isso menor financiamento. Então essa lógica perversa ela acaba pegando a educação, ela acaba abrangendo a educação como um todo, a educação básica, mas também o ensino superior de uma maneira um pouco mais sofisticada que é o impedimento ou a diminuição dos recursos para a pesquisa.
- Enquanto no ensino básico ela simplesmente vai na linha de privatizar a educação e de desvalorizar o ensino da sociologia e o da filosofia como nós vimos nas várias reformas da educação que foram feitas, no ensino superior ela vai ter como instrumento a diminuição de recursos para a pesquisa.
- A UFABC ainda tem uma característica própria porque ela nasceu primeiramente como uma universidade para as engenharias, então as humanidades acabaram vindo depois e não tem uma prioridade e a maior quantidade de cursos, de docentes e discentes é ligada as

	<p>engenharias. Existe por parte, uma parte significativa dos colegas de ciências exatas também essa visão hierarquizada. Como são a maioria nas instâncias de decisão, acaba se hierarquizando a forma como se facilita e promove as pesquisas. Agora, por outro lado parece que o problema não está tanto dentro na UFABC, mas nas agências de fomento, que são elas é que patrocinam essas pesquisas, portanto determinam o tipo de identidade que acaba tendo cada pesquisador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • nós vivemos uma realidade que as pessoas foram formadas em universidades tradicionais e ali tem esse movimento de procurar superar esse conservadorismo. Estamos no meio do caminho. Eu acredito que avançamos bastante, mas esse paradoxo continua e aí não é estigmatizando os colegas de exatas, porque tem colegas de exatas e biomédicas que são extremamente avançados, plurais, mas nós todos carregamos ainda muito o ranço do conservadorismo e de um tipo de universidade meio quadradinha, então é verdade, essa análise, continuamos vivendo essa situação intermediária que eu acredito que vamos superar e vamos alcançar a universidade de nossos sonhos.
<p>Sujeito 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • veja, eu não sinto essa pressão diretamente no meu trabalho, eu sei por conta de trabalhar na educação, das pressões que são feitas, do aligeiramento das formações, eu sei essa coisa de quadrimestre de você ter formações mais generalista, você ter currículos aligeirados, a pressão para profissionalizar o doutorado • Então eles se vêm constatando essa pressão, não só no sul global, mas em outros países do Norte também, para tornar o doutorado mais profissionalizante, colocar digamos, um caráter mais profissionalizante, mais ligados as empresas. E curioso, por que por exemplo, a UFABC tem um negócio chamado doutorado industrial, não sei se vocês já ouviram falar, é uma modalidade de doutorado industrial. Agora eles criaram um mestrado industrial, que é um mestrado profissionalizante, em que você poderia estando trabalhando em uma empresa, você teria um orientador dentro da

	<p>empresa e um orientador na universidade e tentaria fazer um projeto que produzisse alguma coisa nesse meio de empresa/universidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Eu vi recentemente um relatório da CAPES dizendo que havia no mundo todo uma dificuldade de as empresas investirem em inovação via universidade, quer dizer, não que elas não investiam em inovação, mas elas pouco confiavam nas universidades para produzir o que elas quisessem. Então assim, eu vejo que tem uma pressão no sentido de algumas mudanças né, de tornar as universidades, digamos, lugares em que se produz mais para o mercado, de forma mais profissionalizante• Por um lado, eu acho isso extremamente danoso, mas por outro lado eu não vejo como isso pode ser útil e eu acho que a pandemia veio para nos mostrar isto, tanta pesquisa básica, tanta pesquisa que formula essa ciência, ela é importante, embora você não possa ver no horizonte mais identificável a sua utilidade, este pensamento utilitarista. Então eu vejo que tem esse movimento, mas acho que é um eu acho estúpido e ainda não influência diretamente o meu trabalho, porque ainda há resistência, ainda a leitura de quê• E outra né, que tem ensino de qualidade, a gente vê, ensino onde se gasta dinheiro e se forma pessoas, não é à toa que a universidade pública tem índice de pesquisa de formação, de qualidade absurdamente maiores que muitas universidades privadas, a maioria das universidades privadas, pelo menos no Brasil, porque muitas vezes o cara da universidade privada, com todo respeito a UNINOVE, ele não vai investir nisso, ele vai investir em algumas áreas que ele achar ele achar promissoras, no ponto de vista mercadológico, a universidade pública não, há universidade pública ela tem aos seus fins, digamos uma outra visão, então ainda não temos• Agora, eu vejo estruturalmente uma influência, redução de custos, redução de bolsas, mudança de critérios de forma a privilegiar essa interação, essa aproximação universidade/mercado, eu não vejo também, o problema é que eu não vejo do outro lado interesse nesta
--	--

	<p>aproximação, não vejo os empresários tão interessados assim e sequer sabem o que é universidade, se podem produzir, isso não é tão interessante para eles, mas é isso, no meu dia a dia não, mas estruturalmente a gente vê que estruturalmente as coisas tem um passo relativamente lento.</p>
<p>Sujeito 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • quando a gente fala das instituições, quanto mais prestigiadas, quanto mais poderosas, mais articuladas e atreladas elas estão a esse <i>mentrum</i>, desse conjunto mesmo de instituições que articulam, que tecem a lógica de funcionamento das relações, obviamente que elas não são onipotentes a ponto de a gente dizer que sejam as únicas, que elas sejam capazes de modelar inteiramente o conjunto das relações, mas elas são extremamente poderosas, porque, porque você tem ao lado de uma retórica, de um discurso, você tem os recursos lá, que passam por essas agências. • isso vai ficar muito evidente pra gente lá na universidade, o tipo de projeto que vai receber mais recursos, que você tem mais editais, mais financiamento, são aqueles que estão voltados, ou para azeitar essa máquina do capitalismo, então por exemplo, a gente tem uma área, no centro uma área de engenharia de materiais, a gente na área de engenharia de materiais, a que recebe mais recursos é a área de nano materiais e materiais avançados. Porque? Porque é uma área de pesquisa que está extremamente associada a essa indústria de ponta, essa indústria de base tecnológica, seja computadores, aparelhos, celulares, enfim, toda essa internet das coisas e essa indústria 4.0, que você tem uma interatividade, uma conectividade dos aparelhos que depende muito daquele material que é produzido, então obviamente você vai ter muito mais recurso, muito mais financiamento internacional, muito mais projeção, visibilidade e vai decolar muito mais na sua carreira e nos seus parâmetros de reconhecimento. • eu diria que essas exigências, elas orientam, elas definem, uma boa parte da agenda daqueles grupos de pesquisa, daquelas áreas que estão acopladas e que estão associadas, aos interesses, que são

	<p>obviamente parte desse conjunto maior de atuação em escala global, das cadeias produtivas globais, do financiamento, dos processos de inovação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • quando os editais são lançados, os grupos se articulam, se organizam na direção de atender e responder aqueles editais, então essa é uma forma de interferência e uma outra forma de interferência é exatamente quando você vai pesquisar, não em razão dos editais, mas você vai fazer uma pesquisa mais crítica, no sentido de tentar entender, de tentar compreender essa lógica dessas cadeias, essa lógica de funcionamento e a gente tem uma outra forma de influência, que são vindas do MEC principalmente, mas também do MCTIC, da ciência e tecnologia, de estabelecer, de impor pra dentro da universidade, métricas que são determinadas por essas agências, • é uma universidade que traz dentro da sua dinâmica de funcionamento, essa tensão entre ser essa universidade, esse modelo de universidade que obviamente está em declínio, de autonomia, de independência, em termos de pensamento e uma certa sujeição, subordinação a uma lógica produtivista, a uma lógica de vinculação a essas engrenagens atuais de um mundo global, de uma cadeia global de produção.
--	---

Desde a década de noventa que o neoliberalismo se afirmou em todos os países do mundo e imprimiu a sua lógica nas relações econômicas, sociais e profissionais. Esta nova ordem mundial criou também uma nova ordem educativa mundial, pela imposição de uma lógica de mercado às instituições educativas. As agências multilaterais e transnacionais de regulação, pelas suas agendas, promovem a construção de “uma nova semântica” da educação, condicionando as práticas institucionais e profissionais.

A nova ordem global ou colonialidade global impõe uma “sujeição, subordinação a uma lógica produtivista, a uma lógica de vinculação a essas engrenagens atuais de um mundo global, de uma cadeia global de produção.” (S9) As exigências das agências multilaterais à escala global “orientam, [...] definem uma boa parte da agenda daqueles grupos de pesquisa, daquelas áreas que estão acopladas e que estão associadas, aos interesses, que são obviamente parte desse conjunto maior de atuação em escala global, das cadeias produtivas globais, do

financiamento, dos processos de inovação.” (S9) Esta interferência, refere o mesmo sujeito, nota-se, sobretudo, nas pesquisas que se relacionam com “as indústrias de ponta, com as novas tecnologias.” São esses projetos que recebem maior financiamento “aqueles que servem para alimentar o capitalismo.” (S9) E, por esse motivo, existe uma “pressão permanente no sentido de algumas mudanças, de tornar as universidades lugares em que se produz mais para o mercado, de forma mais profissionalizante,” (S8) embora, o mesmo sujeito afirme que não sente essa pressão no seu trabalho porque o problema, refere o S7, “não está tanto dentro na UFABC, mas nas agências de fomento, que são elas é que patrocinam essas pesquisas, portanto, determinam o tipo de identidade que acaba tendo cada pesquisador,” reforçando o que já afirmamos anteriormente relativamente ao individualismo e à proliferação de identidades individuais.

As agências internacionais interferem, de forma dramática, na identidade profissional dado que se as pesquisas não apresentarem resultados objetivos, elas são desprezadas. (S7) A lógica que invadiu a pesquisa é, afinal, a lógica do mercado, “o que interessa a todo sistema financeiro internacional e a esses organismos (FMI, BM, OCDE).” (S7) “porque [...] ninguém mais tem condições, tempo e possibilidades de se dedicar à docência, porque a docência realmente não vale nada mesmo nessa política.” (S2) O verdadeiro sentido da profissionalidade do professor da educação superior está, como dizíamos, na pesquisa e não na prática pedagógica e na extensão, o que, de certo modo, se situa na contramão dos princípios institucionais da inclusão, da excelência e de um novo modelo pedagógico. A instituição é, nos seus princípios, inovadora. Pensamos, no entanto, que existe enorme distância entre a inovação dos seus princípios e a prática. Como refere o Sujeito 2, “no fundo nós estamos fabricando, produzindo, formando alunos, para esse mundo, esse mundo neoliberal, não estamos formando para romper, eu acho que nós temos que aproveitar [...] o fato de termos esse projeto diferente, projeto inovador, [...] para que ele seja inovador no sentido da mudança estrutural.”

No ano de 2017, entrevistamos, para a dissertação de mestrado, o então Vice-Reitor da Instituição e hoje Reitor. Consideramos importante entrevistá-lo de novo, passados mais de três anos dada a posição de gestor que hoje ocupa, num período politicamente conturbado e de viragem. Como sujeito de pesquisa, identificámo-lo como Sujeito 10.

3.2.7 Conceito de Identidade

Quadro 9 – Formação Discursiva 7

CONCEITO DE IDENTIDADE	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
Sujeito 10	<ul style="list-style-type: none"> • eu diria que elas são na maioria das vezes construídas, embora ela tenha como referência, algumas das identidades fabricadas, onde aquela convivência para a sobrevivência, para poder permanecer, se reproduzir e se manter no sistema, aí com olho nas exigências que são colocadas aí pelas agências e pelas grandes instituições, é mais que, que acabam sendo muito construídas pelo próprio corpo docente. • nós temos um corpo docente relativamente jovem, nós temos uma média de idade de 35 anos, é um corpo docente bastante jovem e em formação também, por isso eu digo que é um misto aí de construído, mas também sem dúvida nenhuma tendo como referência algumas das atribuições das identidades, como você caracterizou, fabricadas. • você se autofabrica, autoconstroem na perspectiva do que esperam de você • eu acho que a própria universidade no recrutamento do seu corpo docente, dos seus profissionais, ele tem pouca referência, essa identidade atribuída. • Se valoriza muito mais o que o próprio profissional construiu, do seu próprio currículo, do seu próprio perfil profissional e que expectativas ele e a aderência deste perfil com o projeto da Universidade. Isso é o que a gente tem valorizado muito na composição do corpo profissional dos professores, dos técnicos da universidade, eu diria que ficaria aí nesse meio termo. Ainda mais em uma universidade que é pública e que preza, originalmente, pela pluralidade e pela gestão que é plural e democrática, que é como tem que ser nas universidades públicas. Então até mecanismos para fabricar uma identidade, nós temos pouquíssimo, se é que temos algum

No capítulo do referencial teórico, ao trabalharmos as identidades do ponto de vista teórico e com o apoio dos autores de referência no estudo das identidades, sobretudo Claude Dubar, afirmamos que as chamadas identidades para si são construídas, biográficas e assumidas pelo próprio sujeito. São o resultado da sua história, dos seus percursos existenciais, da sua formação, no caso específico da formação acadêmica. O “ser professor” não é genético, é uma construção histórica, temporal. Por outro lado, referimos que as identidades para os outros (o que nos é atribuído pelos outros, o que a sociedade considera o que deve ser um professor da educação superior, por ex.) são atribuídas pelos outros no seio de um campo social e num determinado âmbito histórico. As identidades construídas são, como dissemos, biográficas, uma vez que se apresentam como fabricadas pelos percursos dos indivíduos, assim como pelas práticas de vida que lhe estão relacionadas. Dubar (2009, p. 14) estabelece a diferença entre identidade para outrem e identidade para si, ou identidade atribuída e identidade construída. O discurso do sujeito 10 oscila entre uma e outra e afirma, com toda a convicção, que as identidades dos professores são construídas, por um lado, mas, por outro, na medida em que têm que cumprir determinadas exigências (institucionais e internacionais) elas são também fabricadas: “você se autofabrica na perspectiva do que esperam de você.” Todavia, e de acordo com o discurso do mesmo sujeito, “se valoriza [na instituição] aquilo que se constrói.” Não deixa de ser interessante lembrar que, efetivamente, a identidade, seja ela profissional, individual ou cultural, é sempre dinâmica, em construção, e o resultado da confluência de múltiplos fatores – alguns deles em conflito.

3.2.8 Princípios da UFABC e Identidade

Quadro 10 – Formação Discursiva 8

PRINCÍPIOS DA UFABC E IDENTIDADE	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
Sujeito 10	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que aí há uma influência muito grande na identidade profissional dos professores na medida em que o projeto pedagógico da UFABC ele exige uma abordagem interdisciplinar dos problemas e da tratativa mesmo das ações profissionais de cada um dos professores e das professoras. Nesse sentido, eu diria que o projeto pedagógico induz mudança nas práticas profissionais dos professores e professoras da UFABC.

	<ul style="list-style-type: none"> • Nós somos colocados em permanente contato com um ambiente no mínimo multidisciplinar, num primeiro momento e que tem levado a reflexões do corpo docente, a reflexões mais amplas na perspectiva de criar a interdisciplinaridade. • nesse contexto da pandemia inclusive suscitou um número enorme de projetos interdisciplinares eu diria, porque inclusive agregam mais de um professor, no mesmo projeto, trabalhando tema, o tema obviamente é o tema da pandemia, mas na perspectiva social, ambiental, de saúde pública propriamente dito, do ponto de vista econômico, do ponto de vista de políticas públicas, enfim, vários enfoques e várias interações nesses projetos. Nós estamos com mais de setenta projeto inscritos, já de pronto, do chamamento para esses projetos e tal e que tem um potencial enorme e isso tem, esse é um exemplo, do que o projeto pedagógico da universidade, os princípios da universidade que é pautado pela interdisciplinaridade e pela excelência, eles acabam influenciando fortemente essas práticas interdisciplinares e o perfil profissional sem dúvida nenhuma.
--	--

Na análise dos discursos dos entrevistados anteriores (9), concluímos que os princípios institucionais, aqueles que caracterizam a UFABC como um novo modelo de educação superior tem enormes interferências no perfil do professor e, por isso, na construção/reconstrução da sua identidade profissional. Em alguns casos, (S1, S3, por ex..) apresenta-se, com toda a evidência, um compromisso político com o projeto UFABC, representando, tal posicionamento, uma crítica implícita aos modelos tradicionais de educação superior. “O projeto pedagógico [...] a interdisciplinaridade, a excelência, eles acabam influenciando o perfil profissional.” (S10) A seu tempo valorizamos o novo projeto pedagógico e os seus fundamentos.

Uma nova instituição deve ter, obviamente, um novo projeto pedagógico que, no caso concreto, estabelece algumas rupturas com as pedagogias tradicionais, com a disciplinarização e departamentalização. “O projeto pedagógico induz mudança nas práticas profissionais dos professores e professoras da UFABC.” (S10) Na prática, no entanto, as práticas pedagógicas pautam-se pelos princípios tradicionais, fundamentadas no princípio do “magister dixit”. O próprio PDI reconhece existir alguma dissonância entre os princípios e as práticas. Consideramos, por isso, que, ainda no momento atual, alguns dos objetivos e

princípios estruturantes (como a inclusão), continuam a ser objetos de desejo. Veja-se, por exemplo, o gráfico X relativo à % de inclusão de alunos brancos, pretos e indígenas. Referimos o seguinte a esse propósito: 6,17% pretos e 0,25% indígenas, apesar dos múltiplos desafios estabelecidos em seu PDI, não se estabeleceu a ruptura deste paradigma e os negros continuam a ser excluídos.

3.2.9 Performatividade e Identidade

Quadro 11 – Formação Discursiva 9

PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
Sujeito 10	<ul style="list-style-type: none"> • A universidade não está fora desse contexto, a universidade mesmo com um projeto que pretende inovador em várias das práticas, das suas práticas pedagógicas, didáticas, não só pedagógicas e didáticas, mas de pesquisa e de interação com a sociedade, ela não está fora desse contexto, então sem dúvida nenhuma o corpo docente, ele também tem a necessidade de atender a essas exigências colocadas, de performance, colocadas pelos vários organismos, sobretudo pelas agências de fomento. • A nossa atividade é muito pautada na pesquisa científica, como deve ser e, esses indicadores de produtividade são muito ferrenhos inclusive na disputa por recursos, por acesso a recursos, a projetos e tudo mais e não é diferente, infelizmente não é diferente na UFABC. • nós vivemos um dilema entre atender essas exigências de produtivismo e as necessidades e exigências do projeto e do que a própria universidade valoriza no processo formativo e no processo de produção do conhecimento e na interação com a sociedade. • Os tempos não são necessariamente os mesmos, mas sem dúvida nenhuma, essas políticas tem uma forte influência também no perfil dos nossos docentes, dos nossos professores, que tem que competir nesse ambiente acadêmico que é muito pautado por esses indicadores.

	<ul style="list-style-type: none"> • nós temos discutido muito, com as agências de fomento, nas avaliações de desempenho dos nossos alunos e dos docentes também, com relação a essa participação no nosso projeto. • não há dúvida que tem uma forte influência sim, nós estamos mergulhados no mesmo ambiente e acabam por vezes distorcendo o perfil profissional desses docentes, na medida em que precisam atender muitas vezes essas exigências voluntárias. • sem dúvida nenhuma, na medida em que privilegia a especialidade e a altíssima produção, em áreas muito específicas, você cerceia, na verdade iniciativas em projetos que podem ser mais integrados, integradores dos conhecimentos e tal e que demandam tempos maiores de amadurecimento e de efetivação e sem dúvida nenhuma acabam criando essa interferência. • internamente nós fizemos uma discussão bastante grande e tudo mais, mas aí é uma das mostras de que esses indicadores de qualidade, de produtividade, do produtivismo mesmo, acaba desviando a atenção dos profissionais e acaba dificultando essa construção de uma reflexão interdisciplinar, como é a proposta da Interciente.
--	---

A performatividade constituiu uma das categorias centrais desta pesquisa. A tese de que partimos, e que aqui reproduzimos, foi a seguinte: no contexto atual de uma sociedade profundamente subordinada aos princípios das agências multilaterais de regulação no âmbito da educação e de uma forte desregulação neoliberal, existe uma relação de implicação entre as linguagens e normas performativas e a construção da identidade profissional dos professores, bem como com a sua formação continuada, essencialmente ligada à pesquisa. Os dados coletados e analisados vão no sentido de reforço da tese apresentada. O próprio reitor (S10) é claro no seu discurso ao afirmar que “a universidade não está fora desse contexto, [...] mesmo com um projeto que pretende inovador em várias das práticas, das suas práticas pedagógicas, didáticas, não só pedagógicas e didáticas, mas de pesquisa e de interação com a sociedade, ela não está fora desse contexto, então, sem dúvida nenhuma, o corpo docente, ele também tem a necessidade de atender a essas exigências colocadas, de performance, colocadas pelos vários organismos, sobretudo pelas agências de fomento.

O produtivismo (conceito negativo como referência à produção acadêmica) “acaba desviando a atenção dos profissionais [...] e dificultando uma reflexão interdisciplinar.” (S10) As exigências das agências neoliberais, que promovem uma educação virada para o mercado, acabam por definir o perfil do professor, fabricando outra identidade. “Não há dúvida que têm uma forte influência, sim, nós estamos mergulhados no mesmo ambiente e acabam por vezes distorcendo o perfil profissional desses docentes, na medida em que [os professores] precisam atender muitas vezes essas exigências.

3.3.0 Novas políticas e identidade institucional

Quadro 12 – Formação Discursiva 10

NOVAS POLÍTICAS E IDENTIDADE INSTITUCIONAL	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
Sujeito 10	<ul style="list-style-type: none"> • essa foi uma, tem sido uma reflexão que nós fizemos em dois âmbitos, um primeiro âmbito do plano de desenvolvimento institucional. Desde antes até de 2017, 2016 e 2017 onde não havia uma mudança forte nas políticas educacionais, mas obviamente por tabela se refletia no comprometimento dessas políticas no financiamento, na diminuição do financiamento da instituição dada a crise financeira, eu diria que é uma crise financeira, não é econômica e que é justamente resultado das opções políticas que se faz aonde vai botar dinheiro pra render. Então nós estamos em um mundo financista e as opções de 2016 pra cá tem sido colocar o dinheiro no mercado e não em políticas públicas que garantam o desenvolvimento da nação, como é o caso da educação e isso é para qualquer país desenvolvido e isso é muito claro, em momentos de crise não se tira recursos da educação. Já em 16 e 17 nós começamos a refletir sobre os impactos dessa nova política sobre o nosso projeto e o que nós avaliamos, inclusive no conselho superior, é que não há de se mudar o plano, não há de se mudar os objetivos, senão desacelerar, então desacelerar a sua implantação. • Agora de 2018 pra cá e em especial 2020 e 2021, que se projeta num cenário de subfinanciamento, ai eu chamo já de subfinanciamento

mesmo, resultado da emenda constitucional do teto de gastos e que nós chegamos nesses quatro anos já numa situação de proposta orçamentária de redução de 18% do orçamento da educação. Isso é insustentável e aí obviamente vários dos elementos de excelência, que eram garantidos na infraestrutura, nos recursos próprios para a manutenção do projeto pedagógico, começam a ficar bastante comprometidos.

- Para vocês terem uma ideia nós não conseguimos investir em projetos novos, em projetos especificamente. O nosso custeio ele está todo destinado para a manutenção da universidade, na manutenção básica e nós não conseguimos avançar. E isso, para uma Universidade que é jovem, mas que tem robustez na sua produção, na sua constituição, ainda a gente segue com alguma inércia, produzindo e reproduzindo o projeto e as estratégias do projeto, mas isso tem tempo limitado de duração, nós não sabemos exatamente quanto tempo resistiremos, vamos resistir e tal, mas sem dúvida nenhuma começa a refletir na própria execução do projeto.
- Para ter uma ideia, esse processo que se acirrou de necessidade de inclusão digital nesse período que nós estamos vivendo, tem um projeto original da universidade, desde 2006 nós temos um projeto de inclusão digital em que nós disponibilizamos equipamento, disponibilizamos pacote de dados para alunos e alunos em situação de vulnerabilidade, com recursos próprios da universidade. Nos últimos anos esse projeto por exemplo, foi quase que abandonado por falta de recursos. Então, você já começa a comprometer as práticas, comprometer a execução do projeto, na medida em que a um subfinanciamento.
- Neste exato momento nós estamos tendo que recorrer a recursos externos, ir buscar recursos externos para poder garantir a inclusão e a permanência dos nossos alunos, mas que sem dúvida nenhuma, num cenário que se esboça para 2021, isso vai comprometer significativamente o projeto da UFABC. Todos os projetos, sem dúvida nenhuma, mas na UFABC, o que eu chamaria de todo nosso

	apoio a iniciativas inovadoras, como é o caso por exemplo de projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão, que precisa de recursos para interação com a sociedade, para todas essas atividades, acabam sendo muito limitados e acabam por perecer, dependendo do tempo que isso pode durar.
--	---

A política é constituída por ciclos. A história mostra que as sociedades, no seu dinamismo evolutivo, muitas vezes retrocedem em relação a um conjunto de conquistas, também elas históricas: direitos sociais, trabalhistas, investimentos na educação, na saúde, nos seres humanos. Quer isto dizer que desde o golpe contra a Presidenta eleita Dilma Rousseff (2016), houve um ataque orquestrado aos direitos dos cidadãos e ao próprio direito à educação. A onda ultraconservadora a que assistimos, no Brasil e em outros países do mundo, sob a batuta do neoliberalismo selvagem, tem revelado a aposta no mercado e no reforço do capitalismo e o descaso pelas políticas de caráter social. “Neste exato momento nós estamos tendo que recorrer a recursos externos, ir buscar recursos externos para poder garantir a inclusão e a permanência dos alunos [...] isso vai comprometer significativamente o projeto da UFABC.” (S10) O projeto de inclusão digital “foi quase que abandonado por falta de recursos.” (S10) Atualmente, “o nosso custeio está todo destinado para a manutenção da universidade.” (S10). País que não investe em educação, sempre será um país que dialoga com o atraso e que tende a ocupar os primeiros lugares dos *rankings* internacionais, no que diz respeito ao atraso. O discurso do reitor, muito institucional, mas também político, revelando o seu compromisso com uma educação democrática, de qualidade, afinal de excelência, é um discurso também emotivo e de pessimismo em relação aos tempos políticos que atravessamos.

3.3.1 Formação Continuada e Identidade

Quadro 13 – Formação Discursiva 11

FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE	
SUJEITO	UNIDADE DISCURSIVA
Sujeito 10	<ul style="list-style-type: none"> algumas coisas mudaram, nós fizemos uma reconformação do que a gente chama de CONFOR, que é o nosso comitê de formação continuada do ensino básico e de formação do ensino básico, mas

	<p>nós ampliamos um pouco desse comitê para trabalhar em ação continuada inclusive de formação para o ensino superior</p> <ul style="list-style-type: none">• esse comitê que reúne as licenciaturas e tudo mais, preocupados com a formação do professor, do ensino básico, mas tem discutido também programas de formação do professor do ensino superior e também do próprio corpo docente da UFABC.• Outra instancia que houve uma alteração, em 2017 nós tínhamos o que chamávamos de núcleo de tecnologias educacionais, nós fizemos uma reconfiguração lá e transformamos o núcleo de tecnologias educacionais em núcleo educacional e de tecnologias e linguagem, ai incorporando a parte de línguas também e um dos objetivos, que é o que chamam de NETEL e, um dos objetivos do NETEL que é justamente trabalhar na formação do corpo docente, não só nas estratégias mediadas pela tecnologia, mas também nas estratégias educacionais.• Nesse sentido, os professores sim, já com essas iniciativas, tanto do CONFOR, quanto do NETEL, já começam a se debruçar sobre suas práticas e sobre o seu fazer na universidade e tudo mais e começa a discutir um pouco mais essa questão da própria formação.• eu vejo que aí há uma, eu diria uma deficiência na formação do professor de ensino superior no Brasil e que de fato não são formados para a Educação. Basta ter um título de doutor em qualquer área, aí você faz uma prova didática, tudo bem, precisa ser muito ruim para não passar numa prova didática e aí você elimina aqueles que não tem condições nenhuma de dar uma aula, mas é isso, a Universidade brasileira de um modo geral não seleciona para o corpo docente pessoas formadas em educação, selecionam nas suas formações profissionais específicas e a formação em educação se dá no fazer e aí é importantíssimo essa preocupação com a formação continuada do corpo docente.• os dez primeiros anos da UFABC ela se preocupou em um concreto e contratos, então tínhamos que contratar, tínhamos que construir e sem dúvida nenhuma na medida em que contrata pessoas altamente
--	--

	<p>qualificadas, traz para junto da instituição uma capacidade de produção grande e tudo mais, o que dá visibilidade, o que foi extremamente acertado, por parte da estratégia de implantação da universidade. Agora a gente começa a entrar em uma fase, nós estamos com quatorze anos, completa agora esse ano, esse mês na verdade e nós estamos numa fase de começar a depurar essas questões mais estruturais e estruturantes da universidade e essa questão da formação continuada é uma delas. Então até esse momento, não havia um debruçar sobre essa questão e tudo mais, mas já temos iniciativas que eu quero ver se elas possam se transformar em programas mesmo de formação continuada.</p>
--	--

A formação continuada dos professores da educação superior é, do nosso ponto de vista, uma exigência incontornável. Contrariamente aos professores da educação básica que têm, na sua formação inicial e continuada o reforço da dimensão pedagógica, o mesmo não acontece em relação aos professores da educação superior, a não ser que a sua origem seja à docência na educação básica. “A Universidade brasileira de um modo geral não seleciona para o corpo docente pessoas formadas em educação, selecionam nas suas formações profissionais específicas e a formação em educação se dá no fazer e aí é importantíssimo essa preocupação com a formação continuada do corpo docente.” (S10)

Na entrevista com o então Vice-Reitor, agora Reitor, em 2017, a formação continuada foi um dos aspectos discutidos. Como candidato a Reitor, comprometeu-se a prestar atenção na formação continuada e a promover projetos que a tivessem como objeto. “Até esse momento, não havia um debruçar sobre essa questão [...] mas já temos iniciativas que eu quero ver se elas possam se transformar em programas [...] de formação continuada.” (S10)

No que diz respeito à formação em novas tecnologias, o plano diretor que apresentamos anteriormente, constitui também um programa de formação de professores nas novas tecnologias. “um dos objetivos [...] é justamente trabalhar na formação do corpo docente, não só nas estratégias mediadas pela tecnologia, mas também nas estratégias educacionais.” (S10) Referimos ao longo da análise das entrevistas que os professores se concentram, sobretudo, na dimensão de pesquisa, descorando, talvez, a dimensão pedagógica. A formação continuada é por eles entendida como pesquisa. Todavia, falta a relação, na prática, entre pesquisa e ensino. Há, no entanto, mudanças decorrentes de ações que vão sendo incrementadas: “algumas coisas mudaram, nós fizemos uma reconfiguração do que a gente chama de CONFOR, que é o nosso

comitê de formação continuada do ensino básico e de formação do ensino básico, mas nós ampliamos um pouco esse comitê para trabalhar em ação continuada inclusive de formação para o ensino superior esse comitê, que reúne as licenciaturas e tudo mais, preocupados com a formação do professor, do ensino básico, mas tem discutido também programas de formação do professor do ensino superior e também do próprio corpo docente da UFABC.” Que o projeto UFABC possa contribuir para a instauração de novos modelos de educação superior, no Brasil, consolidando o direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é uma jornada intelectual de descoberta, de resistência, de insubmissão e diálogo. Foi nesta perspectiva que fizemos este percurso, em diálogo com os teóricos, com os sujeitos de pesquisa, com os documentos e, não menos importante, conosco. Tivemos oportunidade de posicionamentos críticos em relação à tendência de naturalização de práticas conservadoras e à invasão colonial das políticas neoliberais nos domínios diversos da educação e das práticas docentes.

Tão difícil como iniciar, é concluir, chegar, de fato, ao ponto final. Por isso, “concluiremos” com reticências... Utilizando a expressão, tão vulgarizada, de que não há trabalhos concluídos, interessa-nos, por conveniência, tomá-la, também como nossa. Lembramos que o objeto de pesquisa desta tese centrou-se na construção da identidade profissional dos professores da UFABC, instituição que constituiu o universo e *locus* da pesquisa. Cremos que a questão da identidade profissional se apresentou como um objeto privilegiado por se tratar de um corpo docente de uma instituição que se autodesigna como um novo modelo de educação superior, com princípios inovadores e com algumas rupturas relativamente aos modelos tradicionais de educação superior. A interdisciplinaridade, inclusão social, excelência e um novo modelo pedagógico constituem os eixos estruturantes da matriz institucional da UFABC e do seu Projeto Pedagógico. Esses princípios que, por um lado, caracterizam a identidade institucional, influenciam, como referimos na análise dos discursos dos sujeitos, a construção das identidades profissionais dos professores que, recorde-se, foram formados em instituições superiores tradicionais, mas que têm uma média de idades de cerca de 35 anos, professores jovens, com ainda curtos percursos profissionais. Cremos que a nova geração de professores da educação superior, apesar de estar numa nova instituição, é mais influenciada pelos princípios impostos pelas políticas neoliberais do que os de gerações anteriores. Se considerarmos a média de idades (35 anos), esses, agora professores, tinham 15 anos quando emergiu em força o neoliberalismo. Foram formados, por isso, no âmbito de uma nova ordem mundial e de uma nova ordem educativa que dela decorreu. Como dizíamos, o neoliberalismo não é, apenas, um sistema econômico, mas uma forma de pensamento com reflexos em todas as dimensões da existência. Daí que, nos discursos dos entrevistados, sobretudo os das áreas tecnológicas, não se encontre, genericamente, uma visão crítica relativamente às exigências de produtividade: “eu sou cobrado pelo que produzo” (S4)

Os teóricos que nos serviram de fundamento, sobretudo Dubar, Hall e Ball, consideram que as identidades são dinâmicas e se vão reconstruindo em função dos contextos sociais,

políticos e econômicos. Consideram, também, que a identidade é o resultado da confluência de múltiplos fatores dinâmicos que interferem nos percursos profissionais. O conceito de pertença a uma instituição define, com clareza, o modo como os sujeitos internalizam os princípios institucionais. Cremos que, genericamente, os professores da UFABC têm uma identidade que é influenciada pelos princípios institucionais, pelo fato de se identificarem, genericamente, com os princípios e finalidades da instituição. Encontram-se também algumas resistências e algumas críticas dos sujeitos, sobretudo à divisão estrutural do ano letivo (quadrimestres). Os professores foram formados em instituições tradicionais, departamentais e disciplinares e, por exemplo, não tiveram formação relativamente a projetos interdisciplinares. Um dos aspectos que deveremos salientar, decorrente da pesquisa empírica, é a importância (primordialidade) que atribuem à dimensão de pesquisa, como fundamental na sua carreira profissional, notando-se algum individualismo neste domínio. Por outro lado, os teóricos também nos revelam que, perante uma nova ordem mundial de caráter neoliberal, se constrói uma nova ordem educativa com processos regulatórios externos, que exercem influência nas práticas profissionais e no modo de estar na profissão. Poderemos, por isso, referir, seguindo o pensamento de Lawn, que as identidades são também fabricadas em função das determinações impostas externamente, aliás como refere o reitor da instituição. Surgem, assim, os conceitos de governança e de performatividade que estabelecem princípios de eficiência e eficácia no que diz respeito ao trabalho e aos produtos acadêmicos e põem em causa a autonomia institucional e a própria autonomia no âmbito das pesquisas: “são as agências financiadoras que definem os projetos.” As instituições são empresas, a educação tem em vista a preparação para o mercado de trabalho e o conhecimento é um bem de mercado. Eficiência, eficácia, performance fazem parte de uma nova linguagem que invadiu os espaços educativos.

O controle externo da atividade docente limita o princípio da autonomia do trabalho dos professores e os critérios de eficiência e eficácia apontam para práticas docentes performativas. Os documentos analisados (nacionais e internacionais) embora não refiram o conceito de performatividade, apresentam indicadores que vão nessa direção. No contexto atual de uma sociedade profundamente subordinada aos princípios das agências multilaterais de regulação no âmbito da educação, existe uma relação de implicação entre as linguagens e normas performativas e a construção da identidade profissional dos professores. Pensamos que a resposta não pode ser unicamente de resistência, mas, como refere António Teodoro (2019, p. 5), “erramos se não mudarmos e não nos formarmos com a mudança” dado que todos os processos de reconstrução e ou de redefinição implicam mudanças, o que reforça a nossa tese de que, apesar das políticas neoliberais e dos seus efeitos nefastos, não faz sentido atribuir todos

os males a um suposto “princípio do mal”. Esta tendência gera pessimismos e impede a possibilidade de mudanças, dando continuidade ao fenômeno da colonialidade das mentes. Defendemos, por isso, que as identidades profissionais dos professores da UFABC, pelas implicações da economia globalizada, pela colonialidade global e pelas interferências das agências multilaterais de regulação na definição das políticas, são mais identidades atribuídas, regulamentadas, fabricadas, do que construídas o que, diga-se, limita a autonomia acadêmica e profissional dos próprios professores e, eventualmente, constitui um obstáculo à construção de uma nova cultura acadêmica e científica, também esta com implicações na construção-reconstrução das identidades. As agendas globais para a educação impostas pelos organismos internacionais e que influenciam o direcionamento das políticas públicas nacionais têm impactos na produção de novas subjetividades e novas identidades que não vão, necessariamente, no sentido de solidificar os laços de solidariedade coletiva e o trabalho coletivo, pelo contrário, são geradoras de novos individualismos, mais exacerbados, mais narcisistas, mais solipsistas. Como afirma Teodoro (2003), as múltiplas iniciativas das organizações internacionais desempenham um papel decisivo na normatização das políticas educativas nacionais, ao estabelecerem uma agenda que fixa, não apenas as prioridades, mas, também, o modo como se colocam e equacionam os problemas. Trata-se, afinal, de um mandato externo, de uma forma de governança externa que obriga, não apenas à construção de uma nova gramática da educação e das instituições, mas também à “construção semântica da sociedade mundial.” (SCHRIEWER, 1997, p. 23) Estas agendas e estes mandatos condicionam as políticas públicas e o funcionamento das instituições, reorganizando as prioridades dos Estados em função da competitividade, da eficácia e da eficiência. Estamos, claramente, no âmbito do poder da performatividade que, por vezes subliminarmente, invade todos os territórios com implicações nas subjetividades e nas relações interpessoais e profissionais.

Consideramos, por isso, que o trabalho empírico realizado nos permitiu concluir que a tese de que partimos se confirma, ou seja, que existe uma relação entre construção das identidades profissionais, performatividade e formação continuada, esta entendida pelos sujeitos, sobretudo, como pesquisa. Recuperando o que escrevemos no final da Introdução, reafirmamos que a pesquisa realizada tem limites e horizontes. Os primeiros, prendem-se com os próprios limites da condição humana, com as nossas (in)capacidades e com o conflito entre finitude e infinitude humana. Como Sophia de Mello Breyner Andresen, queremos ser “mulher que traz o mar nos olhos. Não pela cor, mas pela vastidão da alma. Mulher que traz a poesia nos dedos e nos sorrisos, que fica para além do tempo, como se a maré nunca nos levasse da praia onde fomos felizes.” Ao longo de três anos, suspendemos o tempo, tempo de solidão e de

incerteza, suspenso na “surpresa dos instantes”, contemplamos “o luar das noites transparentes, a doçura amarga dos poentes”, desfizemos durante a noite o que fizemos, pensando não ser verdade o que escrevemos, mas içámos o nosso ser a transparência.

REFERÊNCIAS

- ALLAIN, L. R.; COUTINHO, Francisco Â. Identidade Docente enquanto Performatividade: Um Estudo entre Licenciandos em Biologia Inspirado na Teoria Ator-Rede. *Revista Proposições*, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018.
- ANDERSON, P. *Entrevista. Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.
- ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez. 2007.
- ARAUJO, D. *A constituição identitária do professor universitário na sociedade contemporânea: uma teoria fundamentada baseada na comunicação e no consumo*. 2018. 367f.; Tese (Programa de Doutorado em Comunicação e Práticas de Consumo) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2018. Disponível em <http://tede2.espm.br/handle/tede/297>. Acesso em: 2019-01-02.
- BALL, St. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Revista Currículo sem fronteiras*, v 1, n 2, julho-dez. 2001, pp. 99-116.
- BALL, St. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), p. 03-23, 2002.
- BALL, S.J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. Nova York: Routledge, 1990.
- BALL, St. Performatividade, Privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, St. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35 (2), 2010, p. 37-55.
- BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

- BEHRENS, M. A. *Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica*. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERARDINELLI, Cleonice. *Nossos clássicos: Mário de Sá-Carneiro*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil, *Revista Ciência & Luta de Classes Digital*, Ano I Vol.1 N°1, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 2001.
- BOYLES, D. *American education and corporations: the free market goes to school*. New York: Falmer Press, 2000.
- BRASIL._ *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Ministério da Educação, Brasília, 2004.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC*. Santo André, 2013.
- BRASIL._Ministério da Educação e Cultura. Lei n, 9.394, de 20 de dezembro de 1996._Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. _ _
- BRASIL._Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP, nº 2 de 1 de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Data de acesso [25-07-19](#)
- BRASIL. *O Ensino Superior Público*. Ministério da Educação. Brasília, 2000.
- BRASIL. *Perfil do discente de graduação UFABC*, Santo André, 2018.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC*, Santo André, 2013.

BRASIL. *Plano Diretor de Tecnologia da Informação UFABC*, Santo André, 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. *Projeto Pedagógico Institucional UFABC*, Santo André, 2017.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A Identidade do Professor: Desafios Colocados pela Globalização. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 21, n. 65, abr.-jun.2016.

CASTELLS, M. *Le pouvoir de l' identité*. Paris: Fayard, 1999.

CERNY, P. *The changing architecture of politics: structure, agency and the State*. London: Sage, 1990.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. *Plataforma Sucupira*. Versão Beta. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 11 julho. 2020.

CORRÊA, F. M. *A Formação Continuada para o Gestor Escolar: As Implicações da Performatividade no Cotidiano do Trabalho Pedagógico*. 2017. 196f.; Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1586/2/Francinete%20Massulo%20Correa.pdf>. Acesso em 2019-01-15.

CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

COUTO, L. P. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. 2013. 188f.; Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/> |3 BDTD. Acesso em: 2019-01-02.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação*, São Paulo: Ahead of print, 2013.

CUNHA, V. G. P.; MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. Â. Formação da Identidade do Professor no Cenário das Políticas Locais de Centralização Curricular: Limites e Possibilidades. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.04, p. 683-710 out./dez.2015

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Revista Educação & Sociedade*, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, n° 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, Ch. *A Nova Razão do Mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Northwestern University Press Evanston, Illinois, 1988.

DIAS PEDRO, A. J. M. *Percursos e Identidades. A (Re)Construção da Identidade Profissional do Docente de Enfermagem: O Olhar dos Docentes*. 2011. 420f.; Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Ciências da Educação, RECIL – Repositório Científico Lusófona, Lisboa, PO, 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/1245>. Acesso em 2016-01-05.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. In MUÑOS, V. M. R. et all. *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados*. Bloomington: Red de Académicos de Ibero-América, 2012.

DUBAR, C. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

- DUBAR, C. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamentos, 2006.
- DUBAR, C. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. São Paulo: USP, 2009.
- DUBET, F. Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Education et sociétés*, vol. 25, no. 1, p. 17-34, 2010.
- DUBET, F. *Le declin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- DURKHEIM, E. (1968), *Education et Sociologie* Paris: Presses Universitaires de France.
- ERICKSON, E. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2011.
- FERREIRA, A. Identidade Profissional. Sua construção na “modernidade tardia”. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, p. 61-65, 2002.
- FILHO, J. A. G.; Tese *Expectativas Sobre a Formação Continuada de Professores do Ensino Superior de Universidades Públicas e Privadas*. 2018. 76f.; Tese (Doutorado em Educação) Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, SP, BDTD, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/157470>. Acesso em 2016-12-29.
- FILHO, M. S. C.; GHEDIN, E. L.; Formação de Professores e Construção da Identidade Profissional Docente, *Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação*, Braga e Paredes de Coura, Portugal. v.3. 2018.
- FLORES, M. A. Tendências e Tensões no Trabalho Docente: Reflexões a Partir da Voz dos Professores. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 161-191, jan./jun. 2011.
- FOSSATTI, P.; TREVISAN, S. A Construção da Identidade Docente na Educação Superior Tecnológica: Um Estudo de Caso. *Revista Linhas Críticas*, vol. 20, núm. 42, p. 443-460, mayo-agosto, 2014.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2008.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Virtudes do Educador*. São Paulo: Vereda- Centro de estudos em educação, 1982.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003
- GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia, ciência e Profissão*, 24, p. 14-23, 2004.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, nº 31, 1, Jan/abr, p. 45-55, 2005.
- GARCIA, M. M. Identidade docente. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A., Brasília: UNESCO, 2011. 300P.
- GOMES, S.; TAVARES, M. Formação continuada de professores da educação superior: novas linguagens, novas práticas, novos desafios. *Revista Lusófona de Educação*, 36, p. 25-39, 2017.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papyrus, 2004

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. F. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. *Teachers' professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press, p.1-27, 1996.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE, J. W.; SKINNER, D.; CAIN, C. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LA BOÉTIE, E. de. *Discurso sobre a Servidão Voluntária*. Lisboa: Antígona, 1997

LAING, R. D. *The Self and Others*. London: Tavistock Publications, 1961.

LAVAL, C.; WEBER, L. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, V. 1, nº 2, Set/Dez, p. 117-130, 2001.

LIMA, M. do S. C. *Imagem e Identidade: Estudo sobre o Professor Universitário*. 2013. 462f.; Tese (Doutorado em Educação – Administração e Política Educacional) – Programa de Pós Graduação da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, PO, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7626>

LIMA, M. W. *As Exigências de Performatividade e seus Impactos na Identidade dos Diretores Escolares: Município de Contagem/MG*. 2011. 196f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8MHJTG>. Acesso em 2019-01-15.

LUGO, E. De la innovación a la legitimación. Prácticas profesionales em el currículo universitario. In ESPINOSA, J.; ROBERT, A. (coord.) *Epistemología social y pensamiento crítico. Pensar la educación de outra manera*. Ciudad del México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Université Lyon, 2014, p. 129-154.

LUZ, S. P.; BALZAN, N. C. Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 17, núm. 1, março, p. 11-41, 2012.

MAGALHÃES, A. M. A Identidade do Ensino Superior: A Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, nº 7, p. 13-40, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise de Discurso*. Campinas: Pontes Editora/UNICAMP, 1997.

MARCELO, C.; Tradução: ANTUNES, C. A Identidade Docente: Constantes e Desafios, *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01. N. 01. P. 109-131, ago/dez 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988, p. 37-47.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 4ª. Reimpressão; Editora Sannus editorial; São Paulo, 2003.

MIGNOLO, W. *Histórias locais, projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NACIF XAVIER, L. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, núm. 59, out-dez., 2014, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, p. 827-849, 2014.

NIETO, D. J. Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro. *Tesis de Posgrado*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2002. disponible en <https://eprints.ucm.es/3774/> Data de acesso: julho de 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, vol.4 no.7, Botucatu Aug. 2000.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico, *Education at a Glance* 2016, Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/oecd_eag2016_brazil.pdf. Acesso em 2019-07-25.

OCDE, *Relatórios Económicos*. Brasil, 2018. Disponível em <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Data de acesso: 11-10-2020.

ONU. *Banco Mundial*. 2017. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial>. Acesso em 2019-03-25.

ORLANDI, E. *Análise de discurso. Princípios e Fundamentos*. Campinas: Fontes, 1995.

PAIS, J. M.; TAVARES, M. Os rostos da solidão. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, 2006, p. 157-164.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 122, maio/ago, p. 283-303, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática? *Cadernos de Pesquisa*, n. 94, São Paulo, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2012, p. 20-62.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires – CLACSO, (227-278), 2005. Disponível em : http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf . Acesso em: fevereiro, 2019.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RICOEUR, P. *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris: Seuil, 1985.

RIVERA, S. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada Salvaje, 2010

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017.

ROBERTSON, S. 'Refazendo o Mundo'. Neoliberalismo e transformação da Educação e do Trabalho dos Professores. *Revista Lusófona de Educação*, nº 9, p. 13-34, 2007.

ROBERTSON, S. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio/ago. 2012.

ROBERTSON, S. Teachers’ work, restructuring and postfordism: constructing the new ‘professionalism’. In: HARGREAVES, A.; GOODSON, I. *Teachers’ professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press, 1996.

ROSENAU, J. N. Governança, ordem e transformação na política mundial. ROSENAU, J. N.; CZEMPIEL, E. Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p.11-46.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

RUZA, F. M.; SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. A Identidade no e pelo Trabalho: Elementos Constituintes das Identidades Profissionais dos Professores da FaE/CBH/UEMG. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1099-1129, set./dez. 2013.

RUZA, F. M.; SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 44, p. 179-198, 18 maio 2015.

SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, Jul/Dez, p. 5-23, 2003.

SANTOS, B. S., NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, B. S. Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Critica de Ciências Sociais*, nº 48, p. 11-32, 1997.

SANTOS, B. S. (Org.), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*, Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, C. C. *A Construção da Identidade Docente: Percursos, Contextos e Papéis*. 2013. 120f.; Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, POR. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/69076>. Acesso em: 2019-01-06.

SARTRE, J. -P. *O ser e o nada: ensaio de fenomenologia ontológica*. RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. Ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SCHRIEWER, J. (Orgs.). *A difusão mundial da escola (69-84)*. Lisboa: Educa, 2000.

SCHRIEWER, J. L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 9-27, 1997.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, Mai/Jun/Julh/Agos, p. 60-70, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013 (23ª ed.).

SILVA, M. L.; MORIGI, V. J. Representações das práticas e da identidade profissional dos bibliotecários no mundo contemporâneo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 9., 2008, São Paulo, SP. *Anais eletrônicos...* São Paulo, 2008. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/viewFile/3098/2224> Data de acesso: julho de 2019.

SOARES, M. B.; M, F. P. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 jan. 2019.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *RBPG*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

SOUSA, G. B., *Formação Continuada de Professores do Ensino Superior: Composição Organizativa da Identidade Docente*. 2013. 154f.; Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE, Repositório Institucional da UFPE, 2013. Disponível em <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13058>. Acesso em 2016-12-29.

STEVENSON, W. J. *Estatística aplicada à Administração*. São Paulo: Harbra, 1981.

TAPIAS-OLIVEIRA, E. M. Construção da identidade profissional de professores na universidade: aprendendo a partir de sua prática diarista. *Revista D.E.L.T.A.*, 31-1, p. 69-103,

2015.

TAVARES, M.; MACHADO PAIS, J; Os rostos da solidão. *Revista Lusófona de Educação*, 8, p. 157- 164, 2006.

TAVARES, M.; RICHARDSON, R. J. *Metodologias Qualitativas: Teoria e Prática*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

TAVARES, M. A interdiversidade e interculturalidade: uma proposta de descolonização do saber e de superação da interdisciplinaridade. *Revista Brasileira*, nº 89, out/nov/dez, p. 29-36, 2016.

TAVARES, M.; GOMES, S. Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC. *Educação & Sociedade* (Impresso e online)., v.142, p.1-22, 2017.

TEODORO, A. *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Regulação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

TEODORO, A. et all. Editorial. *Revista Lusófona de Educação*, nº 45, p. 5-7, 2019.

TEODORO, A., MENDIZÁBAL Cabrera, C. H., LOURENÇO, F. & VILLEGAS ROCA, M. (Org.). *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2013.

TUCKMAN, B. W. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

UNESCO. *Política de Mudança e Desenvolvimento no ensino Superior*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VILELA, N. S. *Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores*. 2016. 132f.; Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, MG, Sistema de Bibliotecas da UFU, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14035>. Acesso em 2016-12-29.

WALLERSTEIN, I. *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian para*

a Reestruturação das Ciências Sociais. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 1996.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

WALZER, M. *Spheres of Justice: a defence of pluralism and equality*. Oxford: Martin Robertson, 1984.

WHETTEN, D.; GODFREY, P. *Identity in organizations*. London: Sage Publications, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Construindo uma lógica entre objetivos, categorias, fontes, instrumentos e questões:

OBJETIVOS	FONTES E INSTRUMENTOS	CATEGORIAS	QUESTÕES
<p>Identificar as marcas identitárias dos professores da UFABC</p>	<p>Entrevista e Documentos Institucional</p>	<p>Identidade Profissional</p>	<p>1. O que entende por identidade profissional?</p> <p>2. Quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional?</p> <p>4. Em que medida o projeto de educação superior da UFABC, com os seus princípios institucionais, contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional?</p>
<p>Analisar as interferências da formação na</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Formação e Identidade profissional</p>	<p>3. Quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção</p>

construção da identidade profissional do professor da UFABC			da sua identidade profissional?
Relacionar o princípio da performatividade com a construção da identidade profissional do professor da UFABC.	Entrevista	Performatividade	5. O que entende por performatividade?
Mapear as experiências formativas e de pesquisa que os professores assumem como potencializadoras da sua identidade;	Entrevista	Performatividade e identidade	6. Quais as interferências das práticas e exigências performativas na identidade profissional?
Conhecer os saberes e competências profissionais que definem a identidade do	Entrevista e documentos	Agências multilaterais e identidades	7. De que modo as exigências das agências multilaterais de regulação na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial (neoliberal)

professor da UFABC;			interferem nos projetos de pesquisa e na construção/reconstrução da sua identidade profissional?
---------------------	--	--	--

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A assinatura consignada abaixo confirma e reconhece o consentimento de

quanto aos objetivos estritamente acadêmicos da entrevista por ele/ela concedida à pesquisadora e quanto aos compromissos da instituição pesquisada, a Universidade Nove de Julho, de São Paulo, de não publicação de quaisquer dados coletados sem a autorização expressa do entrevistado. A presente entrevista tem por finalidade a coleta de dados para a pesquisa de doutorado sobre a construção da identidade profissional dos professores e sua relação com a performatividade e formação continuada. A pesquisadora é aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – conceito 5 - da universidade Nove de Julho.

Ademais, declara o entrevistado que foi amplamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e teve total liberdade para se manifestar conforme suas convicções.

Cidade de _____, aos ____ dias do mês de _____ de 2020.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES DA ENTREVISTA**Informações Pessoais:**

Nome:

Idade:

Sexo: () masculino () feminino

1. Formação

1.1 Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.2 Mestrado:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.3 Doutorado:

Instituição:

Ano de conclusão:

1.4 Pós-doutorado:

Instituição:

Concluído ou em andamento:

Ano de conclusão:

2. Experiência Profissional

2.1 Tempo de atuação no magistério superior:

2.2 Tempo de atuação como Professor (a) na UFABC:

2.3 Informações complementares sobre experiência Profissional na UFABC (cursos ou atividades de formação / formação continuada que, eventualmente, coordena ou participa na UFABC:

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que entende por identidade profissional?
2. Quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional?
3. Quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional?
4. Em que medida o projeto de educação superior da UFABC, com os seus princípios institucionais, contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional?
5. O que entende por performatividade?
6. Do seu ponto de vista, quais as interferências das práticas e exigências performativas na construção da identidade profissional?
7. De que modo as exigências das agências multilaterais de regulação na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial (neoliberal) interferem nos projetos de pesquisa e na construção/reconstrução da sua identidade profissional?



TECENDO OS FIOS DAS IDENTIDADES

Implicações da Performatividade na Construção da

Identidade Profissional dos Professores da

Universidade Federal do ABC (UFABC)

SANDRA ROSA GOMES DOS SANTOS

SÃO PAULO

2020



VOLUME II

ENTREVISTAS

Entrevista Sujeito 1.

Professor Manuel: O percurso da Sandra é invejável, ela fez tudo seguido, graduação, especialização, mestrado e agora está terminando o seu doutorado com grande orgulho de quem a tem orientado e esperamos que ela termine até o final deste ano. Ela já qualificou em fevereiro então as coisas estão bem encaminhadas para ela concluir até dezembro, por isso é importante fazer neste período, de maior disponibilidade, essas entrevistas, então é isso! Sandra vai conduzir a entrevista, já tem uma larga experiência, porque fez, embora presencial na altura para o mestrado, com vários professores e com o professor Dácio que agora é o reitor.

Entrevistado(a): Dácio, falei com ele a pouco

Professor Manuel: E pronto, é isso então, quero agradecer mais uma vez pela sua atenção e deixo-os. Muito abrigado, professor.

Entrevistado(a): Bom, eu agradeço o senhor, o senhor tem o meu telefone, precisando de qualquer coisa por favor entre em contato e tão logo passemos por esta situação toda, quem sabe tenhamos também uma oportunidade de um encontro presencial, será um prazer

Professor Manuel: Muito bem professor, muito obrigado, a UFABC já é a nossa casa, não é?

Entrevistado(a): Ótimo! Ficamos felizes!

SANDRA: Professor eu gostaria de começar agradecendo a gentileza do professor em colaborar com a nossa pesquisa, essa parte da pesquisa, não só essa parte a pesquisa como um todo é muito importante pra mim, mas, agora eu chego aí quase que na reta final e ai surgiu essa angústia, se eu ia conseguir ou não realizar a parte empírica e a tecnologia nos salvando e o professor contribuindo muito para isso.

Entrevistado(a): Verdade, nos salvando mesmo.

SANDRA: É verdade, um professor hoje sem essa ferramenta não sobreviveria, seria bem difícil. Eu também sou professora na graduação da Uni9 e nós estamos aí dando as aulas por vídeo, fazendo as reuniões, não dá pra parar o trabalho docente,

Entrevistado(a): Você está no campus da Barra funda?

SANDRA: Então eu fico meio que dividida né, o trabalho nosso fica geralmente concentrado aqui no Memorial, aqui na Barra funda, mas, eu estou lecionando lá em Santo Amaro, porque eu também sou professora na rede municipal e como eu trabalho numa escola lá na região do campo limpo, então eu fico geralmente com as aulas só lá para eu poder acumular uma coisa e a outra, senão eu não consigo me locomover, por que eu moro na zona norte e trabalho na zona sul.

Entrevistado(a): Sim..

SANDRA: Então é bem... e o doutorado é na Vergueiro,

Entrevistado(a): Nossa então...

SANDRA: Então eu tento, a logística é meio complexa.

Entrevistado(a): Quase uma logística de UBER, não é?

SANDRA: É verdade.

Entrevistado(a): Cada hora tá num canto. Eu estou totalmente a tua disposição, está bem!

SANDRA: Muito Obrigada professor! Conforme o professor Manuel já vinha dizendo, né, ele até meio que anunciou um pouquinho no e-mail que foi encaminhado, solicitando a participação do professor, eu terminei o mestrado em 2017, o meu lócus de pesquisa também foi a UFABC, naquela ocasião o meu objeto era a formação continuada dos professores e foi no momento da entrevista com o professor Dácio que surgiu essa inquietação com relação a identidade dos professores, por isso que a gente deu sequência e está tendo esse desdobramento. Eu qualifiquei o meu trabalho, agora no dia 17/02, pela análise da banca e do próprio professor Manuel o trabalho está bem encaminhado, o que falta de fato é/são só as entrevistas e análise para estar fazendo o fechamento. Nesse caso, a ideia do nosso trabalho, o que nós gostaríamos de saber é sobre a identidade profissional dos professores e possíveis relações com a performatividade e a formação continuada. Ligando isso um pouco a minha pesquisa de mestrado, porém, com um novo objeto. Então o que eu gostaria hoje de saber como é que os professores constroem ou reconstroem essa identidade profissional, tendo em consideração que a identidade ela não é algo estático, ela é algo que a gente vai construindo ao longo da vida, ao longo do tempo, ao longo da carreira e ela também sofre muitas crises, por que a múltiplas influências, nós temos influências que podem ter a ver ai com a nossa formação, com as nossas pesquisas, com as transformações que operam na nossa sociedade de um modo geral e também com as exigências das agências internacionais multilaterais de regulação e vários outros fatores por que todos os dias a gente vem passando ai por tantas questões.

Entrevistado(a): Sim

SANDRA: A temática da identidade ela não é uma temática muito trabalhada aqui no Brasil, então, a ideia é tentar aprofundar isso um pouco mais, essa observação nós tivemos a oportunidade de fazer no momento da revisão da literatura

Entrevistado(a): Sim

SANDRA: Ele é qualitativo, a pesquisa é de ordem qualitativa, porém na realidade na revisão ela é demonstra um viés mais quantitativo. Eu tinha um interesse na verdade de fazer uma quali-quantitativa, mais é muito difícil num período tão curto a gente atingir essa, tudo que a gente espera de verdade alcançar com a pesquisa, então eu fui obrigada a reduzir o foco do meu trabalho pra ter um bom êxito, então pra dar sequência, para dar início a entrevista eu gostaria que o professor falasse um pouquinho o que o professor entende por identidade profissional

Entrevistado(a): Ótimo, tá, vou começar. Eu venho de uma área, não sei se você teve acesso ao meu currículo, mas, eu venho de uma área que passa pela ciência sociais e que num determinado momento acho que já na graduação eu começo a ter um apressamento muito grande pela área da saúde, dos temas da saúde muito mais do que pela área. Era o momento que nós estávamos vivendo, começando a sentir os impactos do HIV/AIDS, isso foi muito marcante na minha formação, nas escolhas profissionais, o que fez com que eu não tirasse o pé das ciências sociais, mas, que fosse ampliando um pouquinho mais, então passando pela antropologia onde a questão das identidades são muito importantes não é, depois indo para saúde pública e de alguma forma indo parar, o que eu acho que nesse momento se articula muito, que é um momento entre saúde pública e relações internacionais, então eu tenho uma identidade, vou falar da minha, para depois falar o que tenho em mente por identidade, que é uma identidade múltipla, é uma identidade que tá sempre em processo de construção por que ela vem tanto dessa do campo do que é interdisciplinar, do diálogo com o universo que passa pelas ciências sociais mas uma visão mais ampliada possível dentro da área da saúde pública, também o quanto tem da antropologia, o quanto ela vai ser impactante, porque nós vamos percebendo neste momento, isso é década de 80, década de 90, que todas as pesquisas na área da saúde, quanto na parte da minha formação foi na Costa do Marfim e da minha pesquisa de campo também foi e continua sendo na Costa do Marfim, então quanto a antropologia era importante, quase que por uma obrigação criada pela organização Mundial da Saúde e isso coloca em choque um pouco a própria identidade, a minha identidade profissional, então pensar nessas múltiplas identidades, o meu entendimento é que ainda que elas sejam múltiplas, não são conflitantes. Eu venho de um processo do fato de ter sido, ser filho de militantes da área da saúde, então acho que de alguma forma eu vou explicar porque depois dessas escolhas da saúde também. Então enquanto antropólogo eu sempre me questiono porque que eu fiz essas escolhas. Então, todo antropólogo se questiona até para entender se eu estou querendo resolver um problema que é meu ou da sociedade. Então essa identidade, essa minha identidade, identidade profissional, ela sempre foi uma identidade que foi/nunca esteve totalmente definida, então para mim identidade é um processo em construção e ela sobretudo contrastiva, no sentido de que eu fui afirmando algumas posições com a relação que eu fui tendo com os meus, tiro a palavra meus, mas nas relações com os sujeitos, sobretudo com os sujeitos de pesquisa. E hoje a minha identidade continua sendo profissional, uma identidade de professor, mas, que vai assumindo dentro da universidade um cargo de gestão, que aí vira também uma outra coisa nesse processo, de vez em quando eu tenho que fazer determinadas escolhas não enquanto professor, mas

enquanto membro da gestão. Então é uma construção política, por que ai nesse sentido, que olha, a minha identidade, pensando na identidade étnica é uma construção política e a minha identidade profissional também é uma construção política, então é um processo nunca finalizado, mas que existe pelo menos uma direção dada, um sul dado, não um norte, mas um sul dado sobre aquilo que tem a ver também com as opções acadêmicas e as posições políticas. É assim que eu entendo um pouquinho as identidades, essas múltiplas identidades.

SANDRA: Sendo assim professor quais as implicações da sua história de vida, o professor até já entrou um pouco nela, na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Interessante né, eu fiz, nas escolhas enquanto profissional eu também fiz escolhas literárias né, eu fiz escolhas bibliográficas, escolhas teóricas e escolhas metodológicas, eu costumo brincar com os alunos de que parte daquilo que eu vou aprender na universidade e que me faz ter um grande apreço por alguns autores, eu sempre cito muito o Marcel Mauss da antropologia pelo papel que ele vai ter, então eu diria assim, o que o Marcel Mauss fez foi elaborar de uma outra forma aquilo que a minha avó já dizia, no campo, naquele campo da pesquisa do Mauss, que é o campo das reciprocidades, a teoria da dádiva, do dar, receber e retribuir. Então a trajetória que eu tenho, que passa, que só depois de chegar aos 50 anos que a gente olha pelo retrovisor, olha para trás e diz assim: “olha as escolhas não foram tão minhas escolhas, mas algumas coisas foram também sendo construídas - aí depois eu dou um exemplo sobre isso - Então o fato de ser filho de retirantes, filho de dois nordestinos que saem do recôncavo da Bahia, se instalam uma parte na região da zona leste de São Paulo, o lugar também povoado por nordestinos e que tem ali uma lógica que não é a lógica societária, mas a lógica comunitária nesses princípios/dos princípios do dar, receber e retribuir e estabelece uma ética, estabelece uma lógica de funcionamento da proteção social, eu acho que isso vai determinar também algumas escolhas que eu vou fazer depois de um momento que chego na antropologia né, que é de não perder a vinculação com esse universo que faz todo sentido e como ele cria também claro, lentes que podem ser boas ou não boas, porque algumas lentes também podem ofuscar a realidade, para ver aquilo que eu faço, pra ver das minhas escolhas enquanto, enquanto profissional, então essas coisas não estão dissociadas, eu diria que ainda que eu possa falar assim: “O XXX professor, o XXX membro de uma outra identidade, mas eu quero acreditar que essas coisas não estão desamarradas né. Com todo respeito ao que possa significar esquizofrenia né, esse processo de sofrimento, eu diria que isso é uma esquizofrenia, eu prefiro acreditar que não né. A escolha que eu fiz por exemplo pelos estudos africanos, eu fiz aos 16 anos, quando eu tinha 16 anos, no primeiro trabalho que foi na avenida Paulista como office-boy em banco eu queria muito ir a África, então eu conversando com dois professores na época era colegial né, eles falaram na USP tem um programa (não sei se foi essa palavra) mas que pode te levar a África, então eu mandei um telegrama para um professor que faleceu agora há dois anos atrás, o Fábio Leite - que depois virou o meu orientador o tempo todo - mandei o telegrama na época era comum enviar telegramas e ele me

respondeu me convidando - também por telegrama - me convidando para ir a USP e eu fui, lá na “ fflch” chegando lá, no meio da conversa, eu encantado pelo que ele falava e eu acho que ele encantado com a minha juventude e o desejo de ir a África não tinha, pra mim não era um país, eu queria ir na África mas se disse-se qual o país eu nem saberia dizer e ele me perguntou: mas você faz história ou você faz sociologia? Não, nenhum dos dois, eu estou no colegial. Mudou totalmente a conversa e ele falou: então quando você estiver na faculdade você vem aqui conversar comigo. Ele se tornou um amigo, naquele momento né, parte do que deixou depois de morto veio aqui para casa, parte da biblioteca dele, meu grande amigo mesmo né, sempre foi o meu orientador, o meu tutor no sentido de a cada novo passo, a cada nova tomada de decisão, antes da tomada de decisão era com quem eu conversava um pouquinho né, ele era um militante, alguém muito apegado ao socialismo então as escolhas, a literatura dele era sobre a África era uma literatura de esquerda né, é uma literatura que hoje muita gente nem tem acesso, então por essa trajetória toda, foi a trajetória dialogável e é por isso que eu gosto de da ideia de que a identidade contrastiva, porque também nessa relação das identidades, era o Fábio Leite uma identidade que estava no processo de reformação né, eu credito muito do que, das escolhas, tanto a ele que foi meu professor, quanto a outros professores também que eu tive em todos os momentos da minha vida e que eu tento hoje na relação com os meus alunos também fazer isso né. Eu sempre digo aos meus alunos que um bom orientador não deveria perguntar se você conseguiu produzir um texto, antes de tudo ele deveria perguntar se você dormiu bem, se você almoçou bem, respondida essa pergunta aí sim vamos falar sobre o texto, mas não entrar já na sala e perguntar “e o texto, página tal?” não, não, tem coisas que são anteriores a isso né e o meu orientador fazia exatamente isso, ele queria saber de algumas outras coisas que compõem de um modo geral. Eu não olho para você, eu olho para aquilo que você tá produzindo né, mas aquilo que eu estou produzindo, que você está produzindo depende muito das condições materiais e de outras condições, outras condições também né, então essa questão de identidade... eu não sei se você conhece um livrinho, eu uso muito porque era um livro que eu lia, eu tenho um filho de 33 anos e lembro de ter lido pra ele, quando ele era pequeno, o título era “Era urso?” eu gosto muito de dizer: Olha a identidade e aí você tem que lutar o tempo todo pela manutenção da sua identidade, porque senão você cai na massa comum em que o outro vai dizer que você não é aquilo que você lá no fundo, aquilo que você é que só depois vai ficando, nessas camadas todas das relações, parece que aquilo que você é vai desaparecendo né, então você precisa pegar lá no fundo as vezes né, um projeto de identidade profunda, eu gosto desse termo porque eu termo muito usado nos estudos africanos né, as sociedades precisam recuperar a identidade profunda, então qual que é o seu papel naquela sociedade? E a sociedade trabalhará sobre isso? Então eu acho que quem trabalhou sobre a minha identidade, eu quero crer que trabalhou bem no sentido de formar alguém que tá comprometido no sentido com aquilo que é mais elementar, eu sempre digo que a ciência e o papel útil da ciência é produzir felicidade, se ela não tiver produzindo felicidade então tem muita coisa errada né.

SANDRA: nossa que bonito isso professor, muito bonito mesmo. O professor sabe que essa sensibilidade com qual professor fala é percebido inclusive pela forma que o professor se reporta nas mensagens, eu cheguei até comentar isso com professor Manoel, nossa como é diferente a postura de um professor e a postura do outro eu fico até meio retraída porque eu estou nessa questão de marcar as entrevistas e de certo modo é tudo muito mecânico e a gente está por meio de uma máquina, falta essa relação interpessoal mesmo e acaba ficando tudo tão mecânico, mais algumas pessoas a gente já percebe a diferença na identidade dela, pelas palavras, pela forma como ela se reporta, e eu percebi de verdade isso nas mensagens do professor, eu estou confirmando tudo isso agora, está bem bacana mesmo, muito bom ver seres humanos assim, a gente precisa disso, isso é fundamental para a manutenção da vida.

Entrevistado(a): sim para manutenção da vida! Exatamente!

SANDRA: Muito bom! Estou empolgada com a entrevista em! Professor e diante disso o que eu gostaria de saber: quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional? Aqui quando eu falo sobre formação continuada a gente poderia chamar até as pesquisas do professor, no caso as próprias escolhas dos projetos de pesquisa né, isso no passado desde a formação acadêmica graduação, mestrado, doutorado e inclusive hoje no dia a dia do professor enquanto pesquisador e professor universitário.

Entrevistado(a): Tá eu não sei SANDRA se algum momento da sua pesquisa tem recorte de gênero, recorte de raça, não é?

SANDRA: Não. Eu não entrei nesse viés porque eu estou fazendo um apanhado de modo geral né até foi um questionamento por conta da escolha do referencial teórico né, com quem eu trabalharia e qual era o tipo de identidade, eu acabei fechando mais, eu trabalho mais com Stuart Hall, eu vou mais pro lado de Claude Dubar por que é como eu fecho muito na questão da identidade institucional mesmo, eu não abro para essas questões de gênero e raça, mas é uma questão que eu particularmente gosto bastante eu sou bem sensível a isso.

Entrevistado(a): É porque o que eu fico pensando, eu fiz uma escolha mas foi uma escolha de grupo né, eu vou começar dizendo de algo que aconteceu hoje de manhã, nós soltamos um questionário já pela escolha da UFABC aprovada no conselho universitário, da continuidade das atividades, são “estudos continuados emergenciais” - o título dado - existia uma preocupação de se pensar que nós temos alunas e alunos que não tem nem computador nem acesso à internet, então eu tinha, eu esperei que fosse aprovado para mexer nesse vespeiro, então nós soltamos hoje, agora à tarde, um pouco antes de entrar na penúltima reunião, um questionário para 2.000 alunos, alunos que no ano passado quando abrimos o edital de auxílios - o nosso orçamento de apoio aos estudantes, é um orçamento de oito milhões - parece muito dinheiro e é pouco, eu fui aprendendo que é pouco depois que eu assumi a pró-reitora aí eu achei

que oito milhões daria para fazer muita coisa, mas não dá para fazer quase nada, então muitos desses alunos, daqueles que solicitaram algum apoio no ano passado não foram atendidos, então nós vamos pesquisar exatamente esses e no meio dos questionamentos, o questionário poderia ser só: Qual o seu nome? Qual o seu registro acadêmico? Tem computador? Não tem computador? Tem acesso à internet? Não tem acesso à internet? Só que lá nós fizemos um questionário que pergunta também “identidade de gênero, raça” e um colega que ficou responsável por montar, ele disse assim: “eu não entendo porque fazer essa pergunta”. Eu disse para ele: “olha se as políticas universalistas elas contemplassem todo mundo. Nós não precisaríamos fazer isso né, mas nós queremos saber quem tem, exemplo: eu tenho visto que em uma casa que tem só um computador, quase sempre o uso acaba sendo na divisão do tempo, acaba sendo muito mais para o homem do que para a mulher.” Então existem questões que eu gosto de pensar que a minha condição de um fato de ser professor, homem, negro, me coloca numa determinada situação dentro da universidade e aí essa minha identidade, ela foi o tempo todo uma identidade de confronto, de confronto que era para legitimar aquilo que eu digo, porque quando eu estou dizendo, não me olham porque eu tenho experiência nesse tipo. O dia mais marcante foi com a Uniban, eu comecei lecionar - eu nunca lecionei no ensino fundamental, no ensino médio - eu já comecei na universidade, comecei lecionando na OSEC, antiga OSEC, depois virou UNISA. Comecei lecionando lá e não aprendi a fazer outra coisa na vida a não ser, ser professor isso é fato. Quando me perguntam o que mais eu teria ido fazer, eu digo eu teria sido caminhoneiro, porque eu não tenho outra coisa para dizer. Eu lembro de uma experiência de ter trabalhado muito tempo sempre dei aula nos cursos da saúde, eu começo dando aula na fisioterapia e o último curso da saúde que eu dei aula foi na PUC, eu fiquei muitos anos, fiquei 7, 8 anos lá na PUC dando aula na medicina, lá de Sorocaba. Mas, nesse momento que eu estava na UNISA o Sérgio Membrones que era o coordenador da fisioterapia falou: “olha tem um colega que é o coordenador da fisioterapia na Uniban e ele ficou sabendo do teu trabalho e ele quer muito te levar para lá você toparia? Você continua aqui” falei ótimo! Ele falou manda o currículo, mandei o currículo a pessoa me ligou, ótimo, gostou, disse “olha só quero que você vem aqui, ele disse assim, vou ficar fora 30 dias viajando, depois eu voltando queria que você viesse aqui e a gente toma um café”, só que nesse tempo todo ele não percebeu que estava falando com a pessoa negra. Então quando eu cheguei lá, nossa, aí mudou totalmente o tratamento, totalmente. Então nessa minha construção identitária e profissional, fui percebendo que era extremamente importante sempre ter o currículo Lattes muito bom! Essa era a primeira coisa. Eu relaxei com meu currículo Lattes depois que eu entrei na universidade pública e que faz pouco tempo né, eu estou na universidade pública desde 2015. Porque que eu não fui para a universidade pública antes? Eu não fui antes porque o que eu ganhava nas particulares era muito mais do que eu ganho na universidade pública, porque como horista eu trabalhei, meu último contrato, meus últimos contratos de trabalho era: trabalhava na PUC de Sorocaba, trabalhava na FACAMP em Campinas, que eu não sei se você conhece. É uma universidade de classe média alta. O que a FACAMP me pagava por um dia de trabalho é o equivalente ao que eu ganho como, 50% do meu salário como professor na universidade pública e dava aula na Unesp em Araraquara, então eu tinha esses três e ainda

dava aula de especialização na UFMG. Então eu fazia: saía de casa na quarta-feira de manhã e só voltava para casa no sábado à noite, porque eu ia assim: Sorocaba, de Sorocaba dirigia para Campinas e de Campinas eu dirigia até Araraquara e de Araraquara voltava deixava o carro em Campinas, pegava um voo, ia para Belo Horizonte lá para Confins, dava aula, depois voltava, pegava o carro a noite e vinha para casa, então era isso. E era rodar muito, eu acho que eu nunca tive a chance, claro, depois eu dei aula na PUC aqui no Campus pertinho aqui de casa também. Eu moro na Barra Funda, então, aí foi assim dava para ir caminhando, deixava a minha filha que estuda ali no São Domingos que é na frente da PUC, então facilitou muito a vida. Aí eu fui percebendo que era assim, isso era, não tinha limites, por que eu teria sempre que estar provando que a escolha, que eu era bom naquilo que eu fazia e aquilo foi me incomodando muito. Eu tinha colegas que dizia assim: nossa como você é bom nisso e eu não via eles falando isso para outros colegas, que eram bons. Mas era quase uma ideia assim: você é bom olhando que você é negro, mas, vejo que você é bom naquilo que faz. Foi no momento que eu comecei a desistir dessa competição que eu já não conseguia mais manter e aí eu fui para a universidade pública, eu cheguei na federal do ABC, eu cheguei em setembro de 2015, mas como eu vinha de uma história de professor horista, então eu senti um fato que era, eu sempre produzi pesquisa, sempre fiz as coisas e dava muitas aulas, então eu passei a ter muito tempo, então eu passei a ocupar isso atendendo alunos, ficando muito tempo na universidade, participando das comissões. Eu acho que foi por isso que eu só tinha três anos de universidade quando Dácio me convidou para ser pró-reitor. Inserção que eu tinha já, mas que vem de uma coisa de ser militante. Então como que eu fui parar e aí para ajudar também nessa compreensão depois, mas como é que eu fui, como é que eu virei professor? Eu fiz uma parte da minha formação na PUC, a minha graduação eu fiz na PUC, fiz uma parte do mestrado na PUC e nós tínhamos um grupo dentro da PUC que se reunia na hora do almoço e era um grupo muito, muito, muito ciente daquilo que queria né, que era a ideia de que queríamos ser professores, era isso e todo mundo com exceção de uma, que é assessora de imprensa da Leci Brandão, todos os outros e as outras viraram professores. Então, Lucilene tá na Unicamp, Wilson Matos tá na estadual da Bahia, Carlos Rodrigues está na federal do Maranhão, Álvaro na federal do Maranhão, Paulino na estadual de Santa Catarina. Então todo mundo acabou, era a escolha, mas era uma escolha, não era só para ser professora, mas o que nós poderíamos ser enquanto professoras e enquanto professores e o papel que nós teríamos que ter assumindo cargos na gestão. Então é um projeto, não sou eu o criador desse projeto, idealizador desse projeto, tem uma professora da UNINOVE que também fazia parte desse projeto que a Palmira, que depois foi para prefeitura ficou muito tempo na prefeitura deu aula na metodista eu sei que nos últimos cinco anos aí ela está na UNINOVE. Então é um projeto de um grupo que era um projeto político e esse projeto político era de alguma forma também, foi de alguma, moldando, nos moldando, enquanto a criar coragem e tempo para estudar. Eu tinha um amigo que dizia assim: que terminado o almoço eles tinham a situação diferente da minha, por que? Porque eles não tinham filhos - eu tive filho cedo - tanto que eu estou com 54 e meu filho tem 33. Logo depois que eu terminei a graduação a Luiza Erundina ganhou a prefeitura de São Paulo e eu fui coordenar um projeto, que era um projeto piloto, que depois não deu

certo, que era centro de convivência. Então naquele momento eu era bolsista, era um momento que o mestrado era de 4 anos, então eu era bolsista e trabalhava na prefeitura também. Então o meu tempo era muito diferente do deles, mas eles que tinham um tempo maior para estudo, eles tinham compromisso que era assim: depois do almoço dormir meia hora ali na biblioteca mesmo e depois ter que escrever pelo menos duas páginas por dia. Parecia uma coisa de regime militar, mas era assim, a obrigação e um cobrança do outro. Além dos grupos. Então, acho que tem um universo que assim, eu sempre digo que podia não saber o que eu queria ser, mas eu sabia o que eu não queria e o que eu não queria eu sabia muito bem. Eu não queria ter a vida que meu pai teve, nem a vida que a minha mãe teve, não mesmo. E ter me aproximado desses colegas, mas esses colegas de alguma forma tinham relação com colegas anteriores, que eu tive no colegial, porque eu fiz o meu colegial e não dá para falar da escolha profissional sem pensar também nisso. Eu estudei uma parte na zona leste, num colégio chamado estadual da Penha, tinha um professor de inglês, que ele pouco deu aula de inglês, mas ele dava aula de formação política, então esse professor foi, Humberto o nome dele, foi muito importante. Eu tive uma professora na oitava série, que dando aula de OSPB “organização social e política do Brasil” eu lembro que ela falou alguma coisa eu levantei a mão e ela disse vocês podem ser o que vocês quiserem na vida, aí eu levantei a mão e falei assim eu quero ser presidente da república e ela disse você pode ser presidente da república. Eu passei um tempo querendo ser presidente da república, era isso que eu queria ser quando eu estava na oitava série. Então esses grupos todos que eu acho que eu fiz parte e marcadamente sempre com pessoas mais velhas, porque eu frequentava o CRUSP lá na USP, quando eu tinha 15 anos e as pessoas mais velhas tinham 22 anos e eram irmãos de alguns amigos do colegial. Então o que eu aprendi na literatura latino-americana, se hoje eu gosto Júlio Cortázar, alguns autores, foi porque eles liam e eles já iam dizendo: olha leiam isso, leiam aquilo! Eu li Foucault antes de chegar na universidade, porque eles estavam lendo Foucault. Foi moldando, então é claro que eu também fui virando um chatinho nesse sentido. Esses dias tem uma amiga que foi bibliotecária lá na PUC, a Leda, que se mudou há muito tempo para Itália e hoje mora na França com os filhos. Ela veio agora recentemente ao Brasil e nos convidou para um café e convidou também a Silvana professora da PUC. E aí chegando nesse café, a gente estava conversando e em um determinado momento a Silvana falou: eu fui professora do Acácio e eu falei é verdade eu era muito chato né, Silvana? Ela disse assim: era. Eu lembro que no segundo dia ela dava Maquiavel na segunda aula ou na terceira aula, eu lembro que estava todo mundo saindo e ela pediu, perguntou se eu podia ficar um pouco, eu fiquei, ela disse: era só que eu queria dizer que você não precisa mais assistir essa aula. Porque eu tinha lido Maquiavel, aí para mim era assim, eu precisava mostrar que eu entendia de Maquiavel, só que para fazer isso eu era muito... eu não tinha a polidez que eu tenho hoje, então eu acho que eu era assim, eu queria mostrar que eu sabia mais do que ela de Maquiavel né. Hoje ela é uma amiga, mas nós nunca tínhamos tratado disso. Eu acho que essa trajetória e aí eu gosto de pensar mesmo enquanto trajetória né - ela não é linear como a de ninguém é linear - mas ela tá sempre cortado, intercortado, por fatos que são sempre de conexões com grupos e sempre grupos políticos. Eu acho que se algum momento eu acho que eu nunca pensei em abandonar, mas se

em algum momento tivesse pensando em abandonar, o grupo envolve e valoriza, traz para perto e diz olha vamos continuar. Então acho que esses grupos todos, eu só consigo pensar nas escolhas que eu fiz a partir desses grupos, grupos quase sempre formados por militantes professores, professores militantes, só militantes, só professores, eu estou falando de militância que se dá em todos os níveis né, ou de diferentes grupos assim né. Tem coisa que leva você à militância, mas no final do ano passado, não sei se você conhece, dentro da UFABC tem um grupo chamado prisma, que é um grupo, é um coletivo LGBT e eles desenvolvem um trabalho com as travestis ali da região da Avenida Industrial, que passa ali por Santo André e vai embora até São Caetano. É um grupo importante e aí eles me convidaram para participar de uma atividade, eu fui e as pessoas queriam saber porque eu estava lá? Eu disse olha, eu estou aqui porque para eu estar numa relação com a sociedade civil, com as organizações da sociedade civil, olha a SANDRA, me dá um ânimo imenso para fazer as coisas. Se eu pudesse estando na universidade, eu só faria extensão. Eu acho que o que tem de mais importante é a universidade transbordar e eu vejo assim, muito assim, muitos alunos que vem trabalhar comigo e eu não tenho hoje, eu não estou vinculado a nenhum programa de pós-graduação. eu vivo... O Gilberto, não sei se você conhece, se você entrevistou o Gilberto Rodrigues que é o coordenador de QRI ele fala: quando é que você vem, quando é que você vem? Eu gosto muito da graduação, eu gosto muito da extensão, é uma obrigação também, é isso que eu vou aí eu vou fazer, daqui uns 3 meses me vincular sim, eu acho que faz parte das escolhas, mas é isso. Eu preciso dessas âncoras que foram aparecendo de alguma maneira, não apareceram sozinhas, acho que de alguma forma eu as procurei também.

SANDRA: eu acho que não só professor procurou, mas como quando encontrou também fez jus né.

Entrevistado(a): Olha e eu fico sempre muito feliz com essa....

SANDRA: Você sabe que quando o professor falou sobre a questão de gênero e raça, se aparecia na minha pesquisa, apesar de na pesquisa não aparecer, eu até comentei com professor que eu sou bastante sensível a isso, pois quando eu iniciei com a pesquisa, foi ainda na graduação, na iniciação científica, o primeiro projeto que eu trabalhei foi a representação do negro na literatura infantil, então essa questão de raça é algo que assim, eu gosto muito de trabalhar, até todo o início, participei da militância junto com um grupo de pesquisa, não sei se o professor ouviu falar no grupo chamava Yle Educare, é um grupo que pesquisa mais essas questões de raça, mais também de gênero né, então eu era militante lá junto com eles e porquê que eu deixo de pesquisar sobre isso não foi nem sobre assim por.. foi de certo modo escolha, mas foi uma oferta que me foi feita e bom nesse momento eu acho que a gente tem que fazer escolhas e eu tenho que aproveitar oportunidade.

Entrevistado(a): Sim...sim...

SANDRA: Eu deixei de pesquisar a partir da lei 10.639 e fui para ensino superior, por que o professor Manuel me convidou, ele falou olha não tem ninguém pesquisando aquela universidade, nós tínhamos na Uni9 o OBEDUC, que era um observatório de universidades populares e dentro dessas universidades populares as de maior destaques eram as universidades criadas na gestão Lula e Dilma e a UFABC era a primeira, só que houve um furo, que eles saíram pesquisando todas as outras, só que aqui serviu de modelo e referência que era a UFABC não tinha pesquisa sendo desenvolvida e foi aí que eu entrei no contexto né, que ele me fez essa oferta, me perguntou se eu tinha interesse, eu não entendia nada de ensino superior, estava querendo iniciar na pesquisa, mas em uma totalmente diferente e eu falei: “poxa, é uma oportunidade” se ele quer um projeto assim, eu acho que eu tenho que embarcar e foi que eu acabei deixando um pouco essas questões de raça, que algo que me interessa muito, que eu gosto bastante só que a gente tem que fazer escolhas, né?

Acácio: Sim... sim...!

SANDRA: Até quando eu iniciei o objeto o professor Manoel falou olha - seria legal - até porque são teóricos que eu gosto bastante, pra mim seria bem bacana trabalhar, mas, ele falou a profundidade do que precisa na pesquisa hoje não vai para essas questões culturais, a gente precisa algo mais profundo, por ser uma tese, e eu tive que fazer um recorte, esse distanciamento de algo que para mim é muito importante, eu vi ai o professor falando e eu só lembrando de toda... como é gostoso a gente vê isso, muito bom mesmo

Entrevistado(a): Sim, sem dúvida!

SANDRA: Professor você tem uma trajetória assim incrível, estou aqui encantada

Entrevistado(a): Obrigada! Que bom que bom fico feliz

SANDRA: E aí para dar sequência porque senão eu acabo tirando a vez do professor, fico aqui falando, falando. Eu gostaria de saber do professor em que medida o projeto de educação superior da universidade federal do ABC com seus princípios institucionais que são, diga-se de passagem, princípios bem diferenciados, contribuem para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional? E aí eu aproveito até para mexer um pouquinho na questão, pra instigar um pouquinho mais o professor, e gostaria de saber se é diferente ser professor na UFABC, de ser professor em uma universidade tradicional? Uma vez que a gente já falou que ele é projeto diferenciado, um projeto alias diferenciado no que diz respeito às instituições tradicionais, que seguem o modelo europeu, humboldtiana, o professor teve a formação na USP, então tem, acredito que boa visão do que de repente estou querendo dizer aqui, então os princípios que defende, eles não são propriamente princípios de inclusão social que é o que vemos no caso da UFABC, inclusão de alunos com baixa renda, inclusão da diversidade cultural, então

a UFABC ela pode ai ser um modelo brasileiro que tem uma matriz institucional e que apresenta um projeto democrático muito amplo.

Entrevistado(a): Sim, legal essa pergunta porque eu acho que é uma pergunta que motiva bastante a pensar também, porque que eu aceitei o convite para ser pró-reitor, eu não conhecia a universidade federal do ABC até 2014, então quando eu pensei em prestar o concurso de uma universidade pública, foi um momento que ainda tínhamos muitos concursos, eu tinha feito uma primeira tentativa, logo depois do doutorado, defendi o doutorado em 2002, em 2004 eu prestei um concurso, (pode rir) o concurso para professor de literatura africana, foi o meu primeiro concurso, eram 13 ou 14 candidatas e eu fiquei muito feliz de ser o único que não era da literatura e ter ficado em sexto lugar. Mais hoje eu tenho certeza que foi bom não ter passado, por que eu não saberia ser professor de literatura, eu gosto de literatura, mas o fato de gostar não me torna alguém com capacidade para ser um formador, para ser o professor, depois essa parte da história que eu já te contei, de ter ficado nas universidades particulares, eu já estava em algumas delas, depois aos poucos eu fui me afinando mais com essa área que era uma relação entre antropologia e antropologia e saúde. Então no momento de prestar, que eu resolvi, eu falei: estou cansado, não consigo mais essa história de ficar passando em pedágio seguidos então eu preciso... Então eu fiz uma escolha que foi de ir para a UNILAB, eu não sei se você conhece?

SANDRA: Sim, sim, teve uma pesquisa desenvolvida.

Entrevistado(a): E aí o meu projeto escolhido. E por que a UNILAB? Porque era uma escolha mesmo, não era só a escolha por ser professor de antropologia, ser professor de sociologia ou de relações internacionais, mas era de ser professor em uma universidade que tinha aderência com aquilo que eu tinha construído até então. Então, ir para a UNILAB era possibilidade de uma articulação com aquilo que eu já vinha fazendo que era uma relação de países africanos, com as instituições de ensino, pesquisa e com os colegas de países africanos, especialmente na África do Oeste, que é com quem eu mantenho mais contato. Então por isso que eu fui para lá, mas, indo para lá, a família ficou em São Paulo e eu fui morar em São Francisco do Conde eu não fui para a unidade que fica no Ceará, lá em Redenção, eu fui para uma unidade que fica em São Francisco do Conde, que fica a 80km de Salvador. Morei na cidade, foi um momento interessante, é uma cidade muito pequena. Naquela época ela a Matilde Ribeiro tinha sido ministra do governo Lula também, estava por lá, então nós tínhamos uma divisão que era assim: os mais velhos moravam na cidade, os que estavam entre os 30, 30 e poucos anos estavam morando em Santo Amaro da Purificação e os mais novos moravam em Salvador. Então, tinha a ver com a própria dinâmica da vida de cada um, quem gostava de festa, de praia, e quem queria mais sossego também, então a família ficou aqui, foi um momento que as passagens aéreas, eu conseguia passagens aéreas Salvador, São Paulo, Salvador por R\$ 240, era o que me permitia vir aos finais de semana, então praticamente todos os finais de semana que eu fiquei lá, por quase um ano, foi quando apareceu um concurso da federal do ABC, daí fiquei sabendo, então eu já conhecia parte daquilo que era a casquinha

do projeto, mas só aí que eu fui de fato conhecer o projeto, que aí eu fui ler o PDI e também o projeto pedagógico, e fui me encantando, por que eu acho que isso também é importante na federal do ABC, ver a forma que o processo de seleção de professores se constitui e diminui a possibilidade que você tenha gente que aparece do nada, a leitura... criar um projeto, apresentar um projeto, apresentar o memorial, mostrar que você tem aderência com aquele projeto, que é o próprio projeto da UFABC, articular o projeto que você vai apresentar com aquela realidade também do PDI. então foi aí que eu passei a conhecer de perto mais a universidade, então conhecia por fora e aí fui conhecer mais a universidade, ler o projeto da universidade e aí eu fui me encantando pelo projeto. O fato de termos também um grupo jovem na universidade tipo “jovens professores” que não vieram de outras universidades públicas, a maioria das professoras e dos professores foram formados na USP, se não me falha a memória, o dado é 56%, e vem então de uma universidade que é muito quadradinha, no sentido não sei se a gente pode chamar de as tradicionais, mas são jovens, e que talvez estivessem até cansados daquele projeto, que eu vejo é que quem mais reclama do formato que nós temos, do nosso projetos, são os professores mais velhos, os mais velhos são os que mais reclamam, eu não vejo os jovens reclamando tanto pelo fato de sermos quadrimestrais, pelo fato de não termos departamentos, pelo fato de você não ter cadeira. Isso me incomodou um pouquinho no início, porque eu prestei o concurso para África contemporânea, eu era o único professor dessa área de África contemporânea, mas, quando eu fui para sala de aula, a disciplina não tinha nada a ver com a África e isso me tirou do lugar comum, então faz com que as professoras e professores estejam sempre se atualizando, eu não conheço o universidade toda mas por exemplo: Eu sou do curso de Relações Internacionais, quando você chega tem algumas, como um rito de passagem que é, primeiro você tem que dar um seminário para outros colegas, então você vai ser conhecido pelo seminário ou pelo menos uma parte desse conhecimento. O segundo, você tem uma planilha que você recebe, são três linhas, com todas as disciplinas, que você diz assim “quero dar”, “posso dar” e “não quero dar” então isso faz com que você tenha pelo menos 20 disciplinas que você, ou escolheu que quer dá, ou disse que pode dar, então você tem o rodízio o tempo todo, eu não sou da área de petróleo, mas, já dei aula sobre petróleo e eu tive que me preparar para dar aula petróleo, sobre a geopolítica do petróleo, então esse projeto não é um projeto fácil de ser compreendido, por isso que tem gente que fica um tempo meio perdido, seja docente, seja discente fica um tempo perdido. Acho que nós conseguimos fazer bem na área do ensino da pesquisa esse/o projeto ser interdisciplinar, mas ainda não fazemos isso na área administrativa, acho que o nosso desafio, tem que ser interdisciplinar também na gestão, precisaríamos ter um outro tipo de diálogo nesse sentido. Então eu diria assim que eu acabei em pouco tempo compreendendo o projeto e vendo que o projeto, a escolha que eu fiz também, porque quando saiu o concurso, os pontos do concurso tinha uma profunda aderência com as minhas escolhas, então tinha aí, quando eu vi ali a possibilidade, de dar continuidade e já tem um campo ali, que é um campo totalmente disseminado pela militância política né, tá em Santo André, está em São Bernardo, tá em São Caetano, é estar em um universo onde a militância operária já atuou muito, então a universidade ela já nasce com a política de cotas, não significa dizer que não tenha um viés

meritocrático, muitas vezes tem, agora mesmo eu estou fazendo um curso de métrica que foi organizado pela FAPESP, para avaliação de indicadores, ele era um curso semipresencial e agora ele tá totalmente EAD, então me interessa saber assim que a universidade, ela também precisa ser avaliada nos rankings internacionais pela sua capacidade de responder às demandas da sociedade, então acho que deveríamos considerar muito o fato que essas universidades tem uma política de cotas por exemplo. Primeira experiência que eu tive no CONSUNI como pró-reitor, foi de levar a proposta da reserva de vagas para foi um grande aprendizado porque a colocação dos colegas, que formam o CONSUNI, quase todos eles são, tirando os pró-reitores todos os outros estão ali por terem sido escolhidos pelos seus pares né, me mostrava o quanto nós ainda temos de um pensamento meritocrático ou piedoso muitas vezes e o quanto também se questiona até quando vai a política afirmativa. Então nesse momento por exemplo, é um momento que nós estamos numa discussão, porque esse projeto da UFABC, é um projeto que está em jogo também, se nós tivermos por exemplo o fim das cotas em 2022, então só que nós temos que ter, já que o PDI, o projeto da universidade, já é pensado a partir de política de cotas, já que as cotas na UFABC elas, a UFABC é anterior a lei de cotas, ela já nasce com cotas, o que nós precisamos é garantir isso, ela continua sendo um universidade muito com cara europeia, é isso que nós temos que mudar, somatório de... vamos ter esse ensino continuado emergencial, mas tem alunos que não tem computadores. Então eu acho que a diferença, é que nós já temos um campo ali, de presença de uma articulação de um tipo de militância intelectual, que permite construir coisas que depois a USP vem um pouco, como eu diria? Vem no vácuo, a USP eu nunca vi nenhuma ação da USP que tenha sido pioneira no sentido da inclusão né, mas, só depois quando já não dá mais para resistir é que ela vai e dá um passo e aí parece que fala foi a pioneira, quando na verdade não foi a pioneira. A Unesp tem projetos das três estaduais públicas, a UNESP tem projetos muito mais antigos e pioneiros, mas a USP faz alguma coisa ela ganha a visibilidade por ser a principal universidade do Brasil em algumas áreas.

SANDRA: Acaba vestindo o chapéu né?

Entrevistado(a): Exato! Então nós temos tido um papel, eu acho que UFABC em mais cinco anos vai deixar muitas dessas universidades, daquilo que diz respeito aos rankings internacionais para trás, mas como aparecer no ranking sem desaparecer na política, em um projeto de políticas de inclusão? Eu acho que esse é o nosso desafio. Porque? Para que você mantenha a inclusão e uma inclusão qualificada, você precisa ter orçamento para isso e sem dinheiro você não mantém e aí você perde neste universo a capacidade de competir, não sei se essa palavra, mas se é uma competição pelos rankings a gente perde a capacidade de competir em igualdade. O nosso orçamento, para você ter uma ideia, nós temos em algumas universidades federais, para cada professor você tem cinco técnicos, na UFABC, para cada professor, você tem um técnico, então nós temos 800 professores, 800 técnicos. Então é uma universidade extremamente enxuta, então nós teríamos tudo para dar muito errado e temos dado muito certo, mas precisamos ainda melhorar e muito, muito mesmo. Acho que vou te dar um exemplo, eu não

consigo conceber que nós estamos a poucos quilômetros de distância das aldeias indígenas ali de Parelheiros e nós ainda não conseguimos formular uma política para entrada de indígenas nas universidades, esse é um desafio que eu tenho com a pró reitoria que eu coordeno tem que cuidar disso, então esse é um desafio que nós temos aí pela frente. Então a minha trajetória acadêmica, de alguma forma também a minha trajetória política, acaba vendo, acaba encontrando na UFABC, um terreno próprio para fazer um conjunto de coisas, um conjunto mesmo, agora tem que ter um gestor também a frente, fácil de lidar. Então, hoje o Dácio já ligou, imagina o Dácio é o reitor ele já ligou aqui hoje duas vezes, em uma das vezes eu disse: Dácio, eu estou numa reunião, a primeira do dia, que foi com o DCE, posso falar com você depois? Claro! Pode falar depois. É alguém acessível, alguém que termina uma reunião do conselho universitário no dia 19/11 dizendo: você deve lembrar as conselheiras que amanhã 20/11 é um dia importante por isso, por isso, por isso e por isso. Então, é um outro universo. Aliás, eu sempre digo assim, para conhecer universidade, nós temos que fazer uma análise do próprio conselho universitário, de como os colegas reagem a pauta do conselho universitário, porque aquele é o grande espaço que nós temos, não é dentro do curso é no conselho universitário, então o que se decide ali, tanto que vai virar a norma de funcionamento da universidade.

SANDRA: Essa questão de quem encabeça é muito importante basta a gente olhar para nosso país que a gente sabe exatamente do que estamos falando, isso é algo assim bem...

Entrevistado(a): Exatamente!

SANDRA: Essa é algo assim que é... eu acompanhei um pouco o processo todo, tanto de vice-reitor e depois a candidatura do professor Dácio, o período quando ele assume a reitoria, todas as dificuldades que ele enfrentou com relação à troca de gestão política do país, toda a dificuldade principalmente financeira, o corte das verbas e de verdade nesse momento eu tirei muito o chapéu para vocês, muito, porque eu falei: olha resistir a toda a pressão que vocês sofreram, principalmente no que diz respeito a essa questão da inclusão, que eu chamo mais de intercultural, a forma como vocês estão trabalharam isso, eu achei incrível. A divisão dos pães para manter tudo, porque aquilo foi uma verdadeira divisão dos pães, foi lindo, foi muito bonito. Apesar de não estudar na instituição, não trabalhar na instituição, como eu a pesquiso já aí há 5 anos, a gente acaba de adquirindo um carinho, uma coisa muito grande assim e ver isso tudo é muito bonito. E a notícia que você me falou sobre Parelheiros eu fiquei bem feliz, que bacana, que dê tudo certo, que tudo corra como esperado.

Entrevistado(a): já começamos, o seminário do ano passado sobre esse ano, temos uma discussão com o ministério público que envolve também a UNIFESP, sobre uma licenciatura indígena que é uma demanda das próprias professoras indígenas e o nosso compromisso de fazer aqui, talvez o que as estaduais do Paraná fizeram, que é criar um vestibular específico, não pode ser através do ENEM, criar quase um enxoval de preparação para fazer a acolhida.

SANDRA: Muito bom! Muito bom! Torcendo aí, na torcida mesmo, na expectativa que dê tudo certo.

Entrevistado(a): Ótimo!

SANDRA: Vou querer acompanhar isso também,

Entrevistado(a): Que bom! Que bom! Está convidada

SANDRA: Se precisar de ajuda, estamos aqui,

Entrevistado(a): É o que nós mais precisamos é de ajuda

SANDRA: Está certo professor, então dando continuidade aqui o que o professor entende por performatividade?

Entrevistado(a): Até tirei os óculos porque essas questões essa é mais complicada. Eu nunca parei para pensar, nunca parei para pensar.

SANDRA: É um conceito que é pouco utilizado aqui no Brasil

Entrevistado(a): É pouco usado, pouco utilizado e eu nunca parei para, mas eu sempre, sempre que me, vem com uma ideia de uma capacidade de tá sempre articulando o conjunto de coisas, enquanto formador e também enquanto a gente que está em processo de formação, mas eu não nunca parei mesmo pra pensar.

SANDRA: O que nós trabalhamos aqui, este conceito ele é teorizado por Stephen Ball e a ideia de performatividade aqui ela vem aplicada ao trabalho, não só trabalho docente mas ao trabalho de modo geral, sobretudo aqueles que são dependentes de determinadas organizações, determinadas instituições, e que tem a ver não tanto com a produção, mas com a performance daqueles que trabalham por ela, dos funcionários, do trabalhador, do professor e aí nesse caso, se for um professor, ou até mesmo um trabalhador, quanto mais relatórios você produz, mas você é bem avaliado. Não interessa se - aí no caso voltando para a figura do professor - sobretudo se o trabalho pedagógico, desenvolvimento pedagógico mesmo, se foi bom ou não foi bom, não interessa o tipo de pesquisa e a importância social que agrega aquela pesquisa, mas, a quantidade de pesquisa que eu realizo, não interessa por exemplo a qualidade dos artigos, a gente coloca muito aquela coisa do quantidade/qualidade, a qualidade em si não tá em questão, o que está em questão é a quantidade, nós vivemos um pouco ai, sobretudo nas universidades essa filosofia performativa, por isso Stephen Ball traz aí o que ele chama de os terrores da performatividade.

Entrevistado(a): Que exatamente o que nós vivemos.

SANDRA: Sim, sim principalmente no que diz respeito às agências reguladoras que ela obriga o professor a ter uma performance superior à dos próprios colegas a qualidade ela pode não ser melhor ela... ele não precisa comprovar que é melhor, mas aquilo que ele mostra nos relatórios, a quantidade do que ele produz é que é determinante para dizer se de fato ele é melhor ou não, a quantidade de revistas, a diversidade de revistas, a quantidade de artigos que ele produz, é isso que vai determinar, por isso que Ball traz né, essa questão de ser um terror mesmo é isso que vai determinar se o cara é bom, se o cara não é bom, é isso que ta vinculado a essa performatividade que nós trazemos.

Entrevistado(a): Eu tive um determinado momento que a gente tem um processo bem interessante lá na UFABC, que é o fato de que no momento do concurso você não está obrigado a escolher apenas a produção dos últimos 5 anos, acho que isso já é um ganho, você tem que escolher 30 títulos da sua produção, acho que isso é bastante interessante, porque se manter no topo produzindo, chegar ao topo e ficar ali nesse platô produzindo, é como se fossemos galinhas dentro de granja, a luz fica acesa. Então produz-se em quantidade, mas isso também tem uma implicação direta na tua saúde também. Nós que somos das ciências sociais, nós temos uma forma de produzir que é muito diferente por exemplo dos colegas da área médica. Eu lembro do tempo de PUC, eu via que um indivíduo produzia a pesquisa e incluía outros 6, outros 5, no final ele era produtor de seis artigos, enquanto na verdade ele produziu um artigo. Ou uma coisa meio requentada de pegar um artigo sobre meningite e pegar a totalidade dos dados, depois dividir na hora de produzir o artigo, tratar apenas de meninos e depois apenas de meninas, mas era o mesmo, a mesma coisa. Eu venho de uma formação com professores que nunca foram os maníacos desse tipo de produção, mas também eles não estavam sobre a guarda do Lattes, nem sobre a guarda da CAPES, para você conceber financiamento, você tem que mostrar sua produtividade. Eu brinco dizendo atualmente para o Daniel Pansarelli, outro dia eu disse: Daniel se a UFABC soltar uma lista dos improdutivos, se for por ordem alfabética eu vou estar no topo, porque a minha produção caiu muito e por várias coisas, num determinado momento eu tinha ideia de fazer uma grande obra sobre estudos africanos - já sei que eu não farei a grande obra - mas eu venho trabalhando em uma pesquisa, que ela já tem dois anos, possivelmente só no próximo ano que eu vou conseguir publicar, então eu não tenho feito, talvez porque, talvez por uma questão de idade, eu fui perdendo o espírito da competição, eu não tenho mais me preocupado de fato com a publicação de coisas que não tem a total segurança e não produza necessariamente também, qual vai ser o impacto geral dessa, desses artigos, pensei muito nisso no momento que era as vésperas dos concursos. Aí eu tenho produção A1, A1, A1, eu tive muito A1. Hoje eu não tenho mais essa preocupação, eu tive uma reunião com um grupo que nós temos de um ateliê de estudos africanos que deveria se reunir em maio agora, dias 20, 21 e 22 e não vai se reunir, que ia ser em Salvador, mas foi cancelado, esse grupo que eu venho produzindo, é com um colega da Costa do Marfim que eu venho produzindo, eu tenho muito mais tempo de palestras - que não conta - do que tempo de artigo, que poderia de 2 anos para cá, que eu me recolhi um pouco mais tentando assumir outros compromissos de viagens, mas foi importante nessa construção que eu tenho social e política, de

por exemplo: dar aula no Itamaraty para jovens diplomatas, foram escolhas que eram muito mais políticas, isso aparece no currículo mas isso não pesa, eu precisaria ter a produção que eu vejo dos meus colegas que tem quatro artigos por ano, mas eu vejo também que nunca são artigos solitários as vezes são artigos feitos por 3,4 pessoas (...)

SANDRA: Cortou um pouquinho!

Entrevistado(a): eu ia dizendo que eu quero crer que essa grande dificuldade seja possível equacionar essa relação de qualidade e quantidade acho mesmo, eu lembro de uma colega de lá na saúde pública, certa vez disse assim: “tá tudo tão difícil que, enquanto abastecemos um carro parado no posto de gasolina, nós temos que escrever um artigo” eu não consigo, não consigo mais entrar nessa lógica e coloquei, coloquei um limite mesmo para trabalhar com essa lógica, hoje eu não trabalho. Então no momento em que forem a avaliar e nós somos avaliados sim por isso talvez se torne mais difícil conseguir o apoio de algumas das agências, então qual é a pressão? Eu não posso ir para o programa de pós-graduação sem entrar nessa lógica competitiva da produção, porque senão eu também não consigo beneficiar os meus orientandos, se eu não tenho uma boa performance quantitativa a FAPESP não vai conceder bolsas para os meus orientandos já que eles vão avaliar também a produtividade.

SANDRA: É uma faca de dois gumes.

Entrevistado(a): Meu orientador publicou o livro dele da tese depois que insistimos muito, mais o Fábio Leite, acho que na vida toda tem 10 artigos publicados, Fernando Mourão, que foi orientador dele, também deve ter esse número. Nós descobrimos uma caixa de artigos que Mourão escreveu e que nunca foram publicados. Essa juventude dos últimos 15 anos é muito competitiva. Então se fosse pela produção, eu lembro que quando eu prestei o concurso da UNILAB eu fui o parema mais alto de todos os concursos da UNILAB. Na UFABC eu também tive uma pontuação muito alta, no parema, mas se fosse hoje talvez eu teria sim dificuldades em competir com essa juventude.

SANDRA: mas é uma competição bem desleal que acontece, até porque se você for olhar muitas vezes a quantidade do que você produz independentemente de você estar num indexador A1, A2, não significa necessariamente que aquilo tem a qualidade que o indexador tá apontando, foi como o professor falou pessoal das áreas de tecnológica, por exemplo, eles publicam artigo com até nove, dez autores, enquanto nós produzimos artigos um, dois, três no máximo e olha lá ainda e a qualidade do que nós buscamos no trabalho você não consegue levantar em 6 meses

Entrevistado(a): Eu acho que esse é um desafio e agora eu não consigo... eu fiz uma pesquisa para o mestrado, eu fiquei no mestrado por 4 anos, não porque eu era incompetente, mas o prazo era para de 4 anos.

SANDRA: A pesquisa pedia isso

Entrevistado(a): eu vi uma situação com o Miguel Chaia, professor de política da PUC, que ele foi retirado do programa de pós-graduação pela baixa produtividade, mas a cada publicação que o Miguel Chaia faz, é de alto impacto, mas ele não produz nenhuma pesquisa de profundidade, fazendo levantamento periférico, ou superficial, então acho que é um desafio muito grande e nesse desafio eu tenho certeza que nós somos... nós já perdemos, a lógica é quantitativa mesmo e não qualitativa, então já perdemos.

SANDRA: Então o professor entende que as interferências das práticas e das exigências performativas são nocivas para construção da identidade? só para a gente fechar essa questão.

Entrevistado(a): Totalmente, totalmente nocivas porque ela tira se eu pudesse falar de alma e corpo ela tira a alma de qualquer possibilidade, então eu tenho certeza que e não estou sendo arrogante no que eu vou dizer não, eu tenho certeza que eu tenho colegas que são muito mais produtivos do que eu né, mas duvido da qualidade daquilo que está sendo produzido, sem qualquer arrogância, duvido da qualidade do que tá sendo produzido, eu acho que tem muita coisa requeitada, muita coisa que não se sustenta...

SANDRA: Não é arrogante professor, pode ficar tranquilo

Entrevistado(a): A lógica estabelecida. Eu acho que é um desafio que nós temos aí pela frente. O que eu tenho feito agora como escolha às vezes é pensar o que eu vou publicar em breve, sobre estudos africanos, se eu vou publicar em português ou francês, até porque eu acho que nessa questão, aparece uma outra, que é também com quem você tá dialogando, quem legitima aquilo que você produz? Ainda que eu esteja totalmente envolvido nos movimentos sociais, mas não é o movimento social que legitima, me legitima dentro da universidade, pelo contrário, então são questões aí que colocam em movimento a tua própria identidade, a minha própria identidade, as nossas identidades.

SANDRA: Professor só para finalizar a última questão, que assim eu paro de tomar tanto tempo do professor que eu tenho certeza que é extremamente precioso, nós gostaríamos de saber: De que modo as exigências das agências multilaterais de regulação, FMI, OCDE, Banco mundial, OMC, na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial, nesse caso neoliberal interferem nos projetos de pesquisas e na construção ou reconstrução da sua identidade profissional? Uma coisa tá muito ligada da outra.

Entrevistado(a): eu vou responder de forma bastante longa, mais longa do que os outras. Fiz uma opção de ser pesquisador no campo de estudos africanos, se você me fizesse a pergunta, mas nós temos um campo de estudos africanos no Brasil? Eu vou dizer que não, nós não temos. Nós temos uma baixa

produção neste universo, o que ao meu ver não torna possível dizer que nós temos um campo, nós temos uma movimentação provocada pela lei 10.639, que fez muita gente correr para essas áreas e aí nós passamos a ter um grupo se intitulando africanista, quando na verdade não existe propriamente um africanismo, que por outro lado também, o que eu percebo é que esta área e a pensando especificamente dentro da lei 10639, especificamente a questão de África, ela se movimenta com a balança comercial. Então se a balança comercial da África cresce, o campo da pesquisa cresce, se nesse momento que a gente tem um arrefecimento nós vamos sentir este arrefecimento também, porque? Por que essa área não tem nada de nobre né, a África continua sendo objeto político não identificado, vejo que pouco se fala da África agora nesse momento da pandemia

SANDRA: Ninguém cita, uma vergonha isso e a coisa está feia,

Entrevistado(a): Então essas organizações sobretudo aquelas que são ligadas a Brentwoods, então Banco mundial, FMI e até a união mundial do comércio depois, não tá ligada totalmente, mas, já esteve ligado, elas obrigam a academia ter uma agenda que no caso por exemplo dos estudos africanos eu acho que faz com que a agenda não seja/ seja uma agenda desenvolvimentista, eu acho que parte daquilo que se produz na academia, forçosamente por conta da interferência dessas agências é no plano desenvolvimentista, então nós vamos ter investimentos para determinadas áreas e para outras não. Então elas são, elas acabam provocando por exemplo na minha área, ela faz com que tudo aquilo que se produz, ou seja, desse universo desenvolvimentista, ou seja de uma biblioteca que eu chamo de biblioteca colonial, em suma eu diria que no campo das ciências humanas eu não vou me atrever a falar dor outros, mas, no campo das ciências humanas neste universo específico, não se sabe para quem produz, não se sabe porque produz, então quase sempre se produz para o título, ou para obtenção do título, ou se produz para a manutenção do status quo nesse campo aí da performance, para isso. Então não tem implicação direto com as mudanças estruturais que precisam ser feitas nessa sociedade. Então eu diria que o ajustamento estrutural que foi feito ou provocado pelo Banco mundial e sustentado pela FMI, eles não deixam de fora a educação, educação também está nesse universo, precisamos é repensar qual é o papel da ciência, e eu acho que repensando qual o papel da ciência, descobri quem são, a possibilidade de outros financiadores, por que esse financiador ele está na lógica neoliberal, que ele só vai financiar aquilo que é de interesse do capital, o resto não. Então por isso que nós vamos viver agora, a tua pergunta vai no centro da situação vivida hoje, nós temos que pensar por exemplo, no continente africano você tem pesquisas, você tem um financiamento pra pesquisa sobre a AIDS, mas você não tem financiamento sobre malária, mas o que mais mata no continente africano é malária, mas a malária tá ali, naquele espaço, ela diferentemente da AIDS, ainda que ela traga problemas seríssimos para a economia daquela região, local, regional, ou nacional é diferentemente da AIDS que coloca em risco uma economia global. Então agora como escapar disso, eu acho que aí é o desafio também que a gente tem que colocar na UFABC, que é o seguinte: o projeto é pioneiro, o projeto é moderno, mas nós já temos 13 anos. Qualquer

coisa que tenha sido construído há 13 anos atrás, continua moderno? Está errado, tem alguma coisa errada, não pode mais ser moderno, tem nada de modernidade. Mas no fundo nós estamos fabricando, produzindo, formando alunos, pra esse mundo, esse mundo neoliberal, não estamos formando pra romper, eu acho que nós temos que aproveitar essa... o fato de termos esse projeto diferente, projeto inovador, era essa a palavra que eu queria encontrar, inovador, projeto inovador, mas, nada é inovador depois de 13 anos, pegar esse projeto inovador, pra que ele seja inovador no sentido da mudança estrutural, porque se não só estamos transformando bons alunos pro Itaú, formando bons alunos pro Unibanco, formando bons alunos para bons técnicos, mas além de bons técnicos, nós precisamos ter gente que consiga dizer não, que rompa com isso. Eu diria SANDRA que nessa lógica nós já perdemos, nós já perdemos, acho que a gente tem aquela vontade de mudar, nós já perdemos sim, mas, ainda não estamos de joelhos né, então...

SANDRA: Ainda tem uma luz no fim do túnel

Entrevistado(a): Exato! Então e enquanto for possível, a gente vai fazendo, mas, essas agências todas, Brentwoods é danosa para o Brasil, é danosa para o mundo em alguns lugares elas colocam totalmente a agenda da universidade a serviço do capital, e aí vamos pensar, lembrar que nesse momento que a gente percebe que quem produz pesquisa sobre medicamento são os laboratórios, as universidades foram sendo sugadas nessa coisa do roubo de cérebros, se você é bom, está produzindo alguma coisa você vai trabalhar na Bayer, porque a Bayer vai te pagar muito mais, os laboratórios pagam muito mais, então, nós não fomos... a universidade sendo... o seu papel social vai ficando muito limitado, muito limitado, e aí você corta o orçamento e pronto, com quem você vai se juntar pra poder conseguir fazer determinadas coisas. Então, eu acho, eu não sei se você conhece um filme, mas eu indico pra assistir chamado “Bamako” o diretor é o Sissako, vou te mandar o link dele, um filme muito interessante por várias razões né uma delas é que os atores e atrizes que participam do filme eles não são propriamente com exceção de dois, eles não são atores, eles representam no filme aquilo que é a vida deles. Então o advogado, o que faz papel de advogado no filme ele tem um escritório em Paris, ele é de fato advogado e defende as vítimas da globalização, é isso. Esse filme é interessante porque ele ocorre o tempo todo no quintal de uma casa em Bamako e a proposta é eles colocam o banco mundial no banco dos réus, então eles vão julgar o banco mundial e eles querem que a pena do banco mundial seja de voltar a ser aquilo para o qual ele foi criado, de ter uma preocupação com a humanidade, é lindo esse filme se você puder, assista.

SANDRA: Eu vou assistir e indicar ele para os meus alunos em políticas educacionais.

Entrevistado(a): É lindo! É lindo, é de chorar eu passei aqui no chat, mas eu vou colocar aqui pra você o link pra ficar guardado aí, se você não conseguir encontrar, não sei se está disponível na internet, você me dá um toque que eu te mando uma cópia depois.

SANDRA: Eu vou querer assistir sim, eu já pensei, porque eu faço uma desconstrução do banco mundial com os meus alunos, eu já pensei no filme pra isso.

Entrevistado(a): Perfeito ele é... eu estou há quase 2 anos, um pouquinho mais de 2 anos fora da sala de aula, mas, ele me acompanha em todos os cursos sobre África, ele me acompanha no curso de relações internacionais.

SANDRA: Muito bom...

SUJEITO 2.

SANDRA: Falando um pouquinho da minha pesquisa, ela é uma pesquisa qualitativa, ela é essencialmente qualitativa, embora no início da pesquisa eu fiz uma revisão de literatura que tem alguns aspectos que em um primeiro olhar ela até pode ter um viés de certo modo quantitativo, mas ela é um trabalho de campo e é sobretudo uma abordagem qualitativa. É uma temática que aqui no Brasil, depois dessa revisão da literatura, nós concluímos que ela não é muito trabalhada, hoje nós temos a ideia de aprofundar um pouco a temática no âmbito da educação. Conforme o professor já falou, no mestrado eu já havia feito pesquisa sobre a UFABC, só que meu objeto de pesquisa na época era a formação continuada dos professores e aí foi na entrevista com o professor Dacio, que surgiu essa inquietação com relação a identidade desses professores e aí nas pesquisas, desenvolvendo o objeto, foi que acabou aparecendo a questão da performatividade. A abordagem em si está no nosso dia a dia, porém a nomenclatura que é utilizada, teorizada por Stephen Ball não aparece tanto. Na pesquisa o que eu gostaria de saber, é como os professores constroem ou reconstróem essa identidade profissional, tendo em consideração que a identidade não é algo estático, é algo que a gente constrói ao longo da vida, ao longo do tempo, ao longo da nossa carreira e claro, ela sofre muitas transformações, muitas vezes crises também, porque há múltiplas influências, influências que elas tem a ver com nossa formação, com nossas pesquisas, com as transformações que operam na sociedade de um modo geral, com as exigências das agências internacionais multilaterais que regulam todo o ensino de modo geral. Então pra iniciar sobre a temática, o que eu gostaria de saber o que a professora entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Então, eu trabalho com a questão da identidade também, só que eu trabalho com identidade migratória, são as identidades nacionais, então quando as pessoas migram, elas tem um pertencimento a uma nação e isso se coloca em cheque na medida em que essas pessoas começam a viver o seu cotidiano em outra nação. Então assim, o termo da identidade me é muito caro e eu acho muito interessante. A identidade profissional, ela é uma das nossas identidades. Como eu acabei de dizer, como eu acabei de mencionar, existe a identidade nacional que ocupa um grande espaço do ser da pessoa, mas nós somos seres que possuem características de identidade, como você bem disse, elas não são estáticas, elas se moldam no decorrer da nossa vida a diversas situações e elas também se relacionam

a diversos momentos que são os papéis sociais na sociologia. Então, eu tenho uma identidade nacional, eu tenho religiosa, eu tenho uma identidade de gênero, eu tenho uma identidade profissional. A identidade profissional ela é muito importante, porque ela muitas vezes nos coloca como um eixo ali norteador de quem somos, especialmente na sociedade industrial, na sociedade moderna. Mas a identidade de ser um professor, eu na realidade nunca pensei em ser uma professora, não é algo que eu carregava como um desejo da infância, nada disso, mas a vida foi me conduzindo a uma situação onde meu ambiente profissional foi à docência. Eu sempre tive muito orgulho dessa identidade profissional, porque a docência, o ser professor é uma identidade que nos coloca dentro de uma condição que é visto pelos outros, pela sociedade em geral e por nós mesmos, como algo que está vinculado a uma vocação, então, o ser médico, o ser professor, ser bombeiro, profissões que estão muito ligadas ao viés de vocação, não de trabalho, elas são revestidas de uma certa aura, elas têm uma relevância diferente porque implica numa condição quase sacerdotal em alguns momentos. E eu acho isso tudo muito interessante, então é assim, como eu disse, eu nunca pensei em ser professora, a minha mãe é professora, ela sempre quis ser professora, ela dizia isso para mim com muita frequência e não é o que aconteceu na minha vida, eu na realidade eu até tinha outras aptidões que eu acho que poderiam desenvolver, mas acabei não desenvolvendo por uma série de circunstâncias e como eu acabei fazendo o curso de ciências sociais, cuja a questão da entrada pro mercado de trabalho é muito restrita, então quando eu terminei a faculdade eu tinha pouco manejo de entrada no mercado. Eu fiz um concurso público e acabei sendo aprovada, que era em um instituto aqui em São Paulo de estatísticos, muito bom por sinal, mas eu era muito jovem, então eu achei que não podia ser só aquilo o meu meio profissional, eu queria algo mais interessante, que tivesse mais condições de reflexão, porque o curso tinha sido todinho encimada pauta das reflexões sociais e tudo mais. E aí eu acabei fazendo mestrado, do mestrado eu fui pro doutorado e quando a gente chega nesse ambiente acadêmico, que você vai afunilando cada vez mais as suas especializações e você vê realmente que tem muito pouca opção no mercado para ciências sociais pelo menos, então o que me apareceu como a possibilidade mais interessante no custo benefício e tudo mais e a possibilidade mesmo de ingressar no mercado de trabalho foi à docência na universidade. Eu já tinha dado algumas aulas em colégio e eu acabei prestando concurso, primeiro como substituta, depois como efetiva nas universidades que acabei lecionando e assim foi se construindo minha identidade profissional digamos assim. Já tive momentos que eu tive muito prazer em ser professora, muito prazer mesmo. Momentos diferente dos de hoje, que as vezes eu tenho e as vezes eu não tenho. Mas assim, eu já fui muito realizada nessa profissão, então eu acho que a minha identidade profissional a partir desse contexto surgindo ao acaso, vamos dizer, porque não foi algo que eu planejei, ela foi muito satisfatória pra mim em um determinado momento da minha vida e o prazer de poder ensinar pessoas mais jovens, pessoas que ainda não conhecem o que você conhece e realmente, ele tem essa dimensão da vocação mesmo, ele é muito gratificante, ele é quase sacerdotal, ele é algo que você faz não por dinheiro, se você fizer por dinheiro não dá certo.

SANDRA: Você desiste

Entrevistado(a): Além de tudo você não ensina, você faz qualquer coisa, mas não consegue passar o seu conhecimento. Então assim, há um momento em que realmente aquilo é doação, é uma doação para que outra pessoa que não conhece o que você conhece possa vir a conhecer, essa pessoa não vai te retribuir em dinheiro e nem a instituição que está financiando aquele ensino. É algo que você tem uma retribuição de uma gratificação mesmo pelo fato de você ter ensinado, saber que aquilo que você conhece agora é partilhado por outras pessoas e de uma certa forma vai ajudar no coletivo, a sociedade em geral, isso é muito gratificante, isso quando efetivamente acontece é muito gratificante.

SANDRA: É o tornar-se professor mesmo, eu acho que está muito dentro daquilo que Paulo Freire fala, a gente não nasce marcado para ser professor, a gente se torna e é muito importante refletir sobre isso, porque essa prática diária que alimenta nossa alma mesmo.

Entrevistado(a): Na verdade a gente não nasce marcada pra ser nada, se a gente pegar a identidade de gênero vai ser a mesma coisa, não nascemos marcadas pra ser mulher, somos mulher a partir do momento que o caminho nos conduz a isso, se a gente pegar a identidade nacional, a mesma coisa, ninguém nasce marcado pra ser fulano de tal nação, mas aquilo vai sendo construído em você a partir do momento que sua vida vai se passando com aquele povo, repartindo aquela identidade cultural, então, a gente vai se construindo como na identidade profissional, como professor, e também vai tendo mudanças, como eu disse, eu já tive momentos na minha vida em que eu já fui muito mais feliz sendo professora e também outras coisas que vão acontecendo, a gente vai ficando mais velho, vai ficando mais cansada, eu não tenho mais 30 anos, então, a sociedade muda, os alunos tem menos vontade, é dia a dia.

SANDRA: Isso tudo tem um peso, tem um peso bem grande. A professora acabou até entrando um pouco na próxima questão, vou abrir ela novamente pra ver se a professora gostaria de complementar, então, pra fechar essa segunda questão, quais as implicações da sua história de vida, na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Então, a história de vida eu acho que ela está ligada a essa dimensão de que nunca pensei que seria uma professora, menos ainda uma professora universitária, eu realmente não tinha ambição de fazer doutorado, quando eu estava prestando vestibular eu nunca imaginei que eu fosse fazer um curso de doutorado, nem mesmo mestrado, pra mim a ideia era outra, então foi um percurso que a vida conduziu de maneira que as coisas se direcionaram pra esse ponto. Num primeiro momento é isso que eu já relatei, a história de vida foi me conduzindo a docência, porque eu acabei pertencente ao meio acadêmico, digamos assim, até porque meu curso tem pouca manobra dentro do mercado formal de trabalho, o mercado privado de trabalho, eu acabei indo para o mundo acadêmico, o mundo acadêmico

que ele tá muito vinculado à docência. Agora, mais recentemente, digamos assim, acho que posso te contar uma outra história do percurso individual que também reflete no meu trabalho que é a questão da saúde da gente. Então como eu disse, quando eu era mais jovem, tinha mais disposição, o mundo era outro também, por incrível que pareça, eu tenho 48 anos, então, eu não sou uma pessoa tão velha, digamos, mas eu já percorri algumas gerações de alunos, então assim, a gente vê que a geração atual de alunos que a gente é obrigado a enfrentar é muito menos capaz de ficar concentrado na aula e isso reverbera na gente, porque você está lá, com um super esforço pra passar seu conhecimento e as vezes é um esforço mesmo, porque não é uma coisa só pra falar, cansa, você fica em pé em aula de 2 horas, aí você vê aquelas pessoas que cada vez menos estão dispostas, não é nem que tem alguma limitação no sentido de entendimento, nada disso, é disposição mesmo. Então aquilo vai te desanimando e ao mesmo tempo que isso ocorre, como eu falei, de dois anos pra cá eu apresentei um problema muito sério de coluna, não posso te afirmar isso com certeza, mas é claro que o fato de a gente ficar nesse dia de trabalho, a gente se acostuma com uma vida naquilo, você fica o dia inteiro na universidade e chega uma hora que o corpo da gente cobra também, então aos 46 anos eu comecei a ter um problema de coluna que não é tão simples e isso me coloca numa condição ainda mais complicada para dar aula, eu não consigo ficar muito tempo em pé, se a gente senta os alunos nem te olham, porque ficam olhando pro celular, então é assim, vai te gerando um desgaste físico e emocional, isso também acho que reflete um pouco na questão da identidade profissional, porque você perde parte daquela sensação de estar atingindo seu objetivo, que é inicialmente ensinar e aquilo é frustrante, é muito frustrante pra nós. Você deve ter ouvido isso de muitos professores que a gente fica frustrado e desiludido, porque você está vendo parte daquele ato e você sabe que aquilo está sendo pouquíssimo levado em conta, levado a sério. Aí você chega uma hora e fala assim, bom, minha saúde em primeiro lugar.

SANDRA: Você é obrigada a fazer uma escolha, eu compreendo bem o que a professora tá dizendo, porque eu também dou aula, eu trabalho junto com o professor Manuel na UNINOVE e hoje em dia isso é claro, essa questão do interesse dos alunos, a valorização, o respeito pelo nosso trabalho, e a gente se doa muito e é um ou outro aluno que de fato tem um comprometimento, o interesse pela construção de conhecimento e isso de verdade é muito desanimador, isso deixa a gente extremamente frustrada!

Entrevistado(a): E acho que mais que isso, acreditam que aquele conhecimento é realmente transformador na vida daquela pessoa, porque quando eu tinha meus 20 anos, foi na década de 90, eu também tinha meus momentos de distração em sala de aula, mas eu tinha uma crença de aquele processo que ia me transformar como pessoa, eu dava valor aquilo, e agora a gente vê que há alunos que continuam tendo essa valorização do ensino, sem dúvida, mas também a gente vê muito aluno que está cumprindo ali mais um dever social de representação pros pais ou da própria sociedade e não essencialmente uma ideia de que aquilo vai ser transformador na vida deles, aquilo representa muito pouco para a transformação da vida deles como ser humano, como profissional, como pertencente a uma

sociedade que muito mais do que ele simplesmente, então isso realmente é muito frustrante, mas a gente mira naquelas pessoas que estão ali e ainda tem disposição.

SANDRA: E tenta superar, né? Nessas horas eu até suspiro aqui, viu XXXX. De fato, é bem isso mesmo, você está traduzindo muito bem o que é nossa realidade na sala de aula. Eu vejo que a universidade pública que eu sempre julguei ser bem melhor nesse aspecto, não é diferente da privada, e claro, não generalizando, mas muitas vezes o aluno na instituição privada eu falo que ele só quer a educação pro serviço, é só o título, é um status social, mas enfim, continuamos na luta! E quais são as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu acho que são muitas, porque eu felizmente tive a oportunidade de ter uma ... eu acho que assim, foi muito importante todo a minha história da formação que eu tive, eu felizmente tive a sorte de fazer uma boa universidade... desculpa repete de novo pra mim.

SANDRA: As contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional? Aqui, em formação continuada, a gente pode até destacar também a pesquisa, os seminários e até mesmo as próprias escolhas dos projetos de pesquisa, acho que a gente pode destacar isso como formação continuada também!

Entrevistado(a): A minha formação inicial como eu falei, ela realmente me formou, porque antes da universidade eu tinha feito escola pública em São Paulo, então eu tinha muita defasagem em algumas áreas e eu tive que correr atrás quando eu entrei na universidade, mas isso teve um lado positivo, porque na área de humanidades, porque na área de exatas as coisas foram e permaneceram difíceis, mas a área de humanidades, por exemplo, eu tinha uma defasagem grande de história, eu tive que correr atrás quando entrei na universidade, então isso foi muito positivo, porque eu também tive que aprender um pouco a complementar aquilo que eu via só nas aulas na universidade. E aí minha formação, que eu estudei a graduação de 90 a 93, os primeiros 4 anos da década de 90, então assim, eu realmente tive uma boa formação que me acompanhou. Eu aprendi a fazer um projeto, eu tive a oportunidade de fazer inicial científica, eu convivi com um ambiente que era muito diferente daquele pelo qual eu pertencia, eu morava na zona leste de São Paulo, eu tinha que ir estudar no outro lado da cidade. Então assim, em termos de formação inicial, foi muito marcante pra mim. Quando eu terminei a graduação, como eu te disse, eu acabei prestando concurso no instituto de pesquisa e fiquei lá por um ano e meio mais ou menos, também foi muito bom, em todo local a gente aprende, mas assim, o tipo de trabalho que eu exercia lá na Fundação, ele me deixava um pouco frustrada, porque era manipulação didática, então, como eu te disse, tudo aquilo que eu tinha aprendido como essencial em um curso de ciências sócias que era a reflexão, eu não podia exercer, pelo cargo que eu ocupava, existem pessoas lá dentro da fundação que vão fazer esse papel, mas são os cargos mais elevados. Então, eu era assistente técnica, eu fazia manipulação de dados e aquilo era um pouco chato, porque era só manipular as informações

numéricas e aí eu decidi fazer o mestrado, quando eu fiz o mestrado foi onde eu tive a chance de exacerbar, no intuito da pesquisa, da reflexão e eu comecei a gostar disso, eu gostava muito de fazer pesquisa no mestrado e também tive uma formação que foi muito importante pra mim no mestrado e doutorado, mais o mestrado até que o doutorado, onde eu realmente posso dizer que eu aprendi a fazer pesquisa. Na conclusão do doutorado em que foi em 2004, tinha passado mais de uma década, eu já tinha dado aula no ensino médio, eu já estava fazendo algumas aulas, por questões financeiras e eu acabei ingressando no ensino universitário em 2004 mesmo, numa universidade privada, que é a Fundação Santo André e ali foi o grande desafio de aprender a dar aula, porque no colégio você dá aula, mas é muito diferente, são 50 min de aula, é uma relação muito centrada nos livros didáticos, então você sente aí um respaldo, a universidade não, a aula é você quem monta, então, você tem uma ementa e o resto é por sua conta. Então ali eu tive que aprender realmente a trabalhar com a docência dentro dessa perspectiva e foi muito bom, foi muito desafiador no começo, foi difícil, mas na medida em que eu fui pegando confiança, foi essa fase aí que eu disse pra você em que eu mais me senti realizada, de 2004 a 2010 mais ou menos. Depois desse primeiro momento que eu dei aula na Fundação Santo André aqui em São Paulo, que era uma autarquia, era um instituto não exatamente privado, mas não é público. Aí depois eu acabei prestando um concurso como professora substituta na Federal de São Carlos e por lá eu fiquei 2 anos e foi lá realmente que, quer dizer em formação continuada, foi lá na UFSCAR durante esse período e depois na UNESP, que foi onde eu trabalhei por 5 anos também, lá realmente eu consegui aprender a ser professora, foi lá que realmente eu tive mais condições de me dedicar a esse ramo da docência, então eu tinha 5hs aula, eu tinha turmas primeiro e segundo semestre, o curso era semestral e eu acompanhava um período, de tipo terceiro ano, então foi muito gratificante, foi muito bom. E paralelamente isso, na universidade pública, sempre tem a pesquisa que vincula a docência, então tudo isso vai contribuindo também pra nossa formação profissional, a extensão é algo muito enriquecedor, porque você desenvolve grupos de pesquisa ou projetos mesmo que fazem diferença na vida da comunidade ao redor, a pesquisa que eu já tinha tido o prazer de me identificar com ela no mestrado, eu pude fazer em um outro sentido, com alunos que ajudavam também, alunos que fazem parte de um grupo de pesquisa que tinha lá na UNESP, então, a minha formação continuada eu atribuo basicamente a UNESP, eu acho que foi lá em que eu realmente tive esse momento onde eu pude me dedicar integralmente pra ser uma professora universitária, ensino, pesquisa e extensão.

SANDRA: E hoje na UFABC, os projetos de pesquisa que a professora atua, eles contribuem também dessa forma, enquanto professora da universidade, eles de alguma forma geram um impacto na construção da sua identidade ou ainda assim foi preferencialmente o da UNESP mesmo?

Entrevistado(a): Então, todo projeto de pesquisa que a gente desenvolve, nos ajuda na nossa identidade profissional, porque a gente enriquece muito, aprende, desenvolve conhecimento que é muito instigante, porque é assim, a gente está falando da docência, mas existe um lado da nossa profissão que

é o de pesquisador, que é muito interessante, as vezes mais interessante que a docência pra ser sincera, ai é você consigo mesmo e você não tem esses fatores que te frustram tanto quanto aquilo que a gente havia comentado, a não vontade de participação dos alunos, os projetos as vezes envolvem alunos mais são alunos que já estão interessados nisso, por isso que eles estão se dedicando aquele projeto, então é uma outra condição. Agora eu atribuo realmente que a UNESP foi meu grande momento, porque lá existiam algumas condições muito diferentes da UFABC, embora pareçam bobagem, faz muita diferença na vida profissional da gente, então, eu sai da UNESP, porque eu sou de São Paulo, minha família está em São Paulo, meu marido é aqui de São Paulo, então é assim, depois de 5 anos na UNESP, eu estava esgotada de viajar pra lá toda semana, eu fui na UNESP de Franca, são 6 horas de viagem, 6 horas ida e 6 horas volta, e ai eu acabei prestando concurso na UFABC. Eu fiquei muito feliz quando eu fui aprovada, fiquei mesmo, porque eu consegui também direcionar alguns aspectos privados da minha vida num um outro sentido, eu consegui voltar pra São Paulo, não tinha mais que fazer nenhuma viagem e nada e foi muito bom no início, mas assim, a UFABC, ela tem algumas peculiaridades que você já deve conhecer, você já fez bastante entrevista com os professores de lá?

SANDRA: Então, no mestrado eu fiz bastante, foi cerca de 10 interlocutores e agora no doutorado, a professora é a quarta entrevista.

Entrevistado(a): Então, eu tenho uma visão bem crítica ao modelo de ensino da UFABC, não sei se os outros colegas tem a mesma impressão que eu, eu sei que tem gente que gosta, eu conheço colegas na UFABC que acham que é muito inovador, interessante, mas eu tenho sérias críticas, principalmente no modelo quadrimestral, que é uma coisa assim só dela, porque uma das grandes diferenças que eu tinha no fato de conseguir ser a docente que eu queria ser na UNESP é porque eu tinha esse acompanhamento de turma, como eu disse, o curso era semestral e as pessoas me acompanhavam por um ano. Eu não acho que necessariamente que um ano tenha que ser o tempo para você acompanhar uma turma, é até um exagero, digamos, mas estou dizendo que não vejo a necessidade de ser esse modelo de um ano, mas o modelo semestral, eu acho que ele tem inúmeras vantagens em relação ao quadrimestral, que é exatamente essa, você conhecer o grupo de estudantes que você tá trabalhando, então eu digo isso aos meus alunos quando apresento meu programa de ensino na UFABC. A UFABC ela tem toda uma política que é inovadora e é muito interessante tentar inovar nesse sentido, mas você sabe como é feita a avaliação lá né?

SANDRA: Sim

Entrevistado(a): É: A, B, C, D e F, então é assim, como é que você dá cada um desses conceitos, se você para pegar isso, você pode pegar o material pedagógico da UFABC, não estou falando nenhum segredo, isso é público na página da UFABC, a forma de você dar esse conceito a um aluno, é pelo um tanto que você começa a conhecer daquilo que o aluno aprendeu, então não é uma prova que eu dou e o

aluno tira 8,5, porque na UNESP é numérica as médias, aqui não, aqui são esses conceitos, se um aluno tirar um 8,5 na prova, mas eu sei que ele aprendeu mais do que aquilo, eu posso dar A para esse aluno, se eu vejo que ele tirou 8,5 na prova, mas acho que ele não rendeu o que poderia render, eu posso dar C, agora que eu te pergunto, como você faz isso em doze semanas, porque você tem doze semanas de aula e em turma, você tem turmas pequenas, ok, mas tem turmas que eu já dei aula na UFABC de 120 alunos. Então eu gostaria de saber como eu avalio 120 pessoas, em doze semanas, nesse grau de profundidade, porque isso pra mim é impossível, pode ser que eu tenha limitações, mas pra mim realmente é impossível. Então assim, isso tudo é muito complicado na UFABC, sabe, é muito complicado, eu acho que ela tentou fazer um projeto muito interessante, a interdisciplinaridade é muito bacana como é proposta, realmente as universidades tradicionais tem problemas nesse sentido, a questão da disciplinaridade como ele é mantida, mas assim, há situações reais, concretas que impossibilitam isso, então é muito bonito na descrição do plano, mas que na prática, eu acho que realmente o aluno deve ser avaliado muito mais pela nota que ele tira numa prova, eu costumo dizer isso para meus alunos e isso não é segredo para ninguém. No dia da prova você pode ter uma dor de cabeça, você pode tá de TPM, você pode ter uma diarreia, você não vai fazer uma boa prova. No dia da prova você que estudou, pode ter qualquer um desses problemas e o seu colega do lado que não fez nada disso, pode colar e tirar uma nota melhor que a tua, então a ideia do conceito é muito boa, porque o conceito significa que você acompanhou aquele aluno muito além daquele dia da prova, só que a forma como ela é aplicada na realidade ela é absurda, porque eu não posso acompanhar 120 pessoas em doze semanas e fazer uma avaliação sobre elas, nesse nível de profundidade, entende? Ai o que acaba acontecendo de fato? Não na idealização, no fato? O que acontece no fato é que todos os professores lá acabam dando uma prova numérica e transformando esse número numa escala de A, B, C, D e F.

SANDRA: Ele só faz a conversão!

Entrevistado(a): Ele só faz a conversão e você continua dando uma média numérica, eu estou falando sobre isso, mas nem era essa a sua pergunta, é porque são questões que incomodam muito na universidade.

SANDRA: Acaba surgindo, acaba caminhando para isso.

Entrevistado(a): Mas assim, são questões que a universidade apresenta que são muito complicadas e eu digo mais, são complicadas pro professor e são complicadas pros alunos, é muito difícil com um aluno isso.

SANDRA: Essa questão do quadrimestre eu várias vezes peguei me perguntando, questionando sobre isso, justamente por isso, porque se um semestre a gente já acha que é pouco tempo pra dar conta do

objetivo, pro foco da disciplina que é a construção do conhecimento a partir daquilo que a gente se propõe, 12 semanas não é nada, é muito pouco tempo.

Entrevistado(a): E principalmente de humanidades que requer um amadurecimento, não é você enfiar uma fórmula na cabeça do aluno, requer um amadurecimento, que quando você vê que o aluno tá atingindo, acabou o quadrimestre

SANDRA: A hora que ele começa a refletir sobre, terminou

Entrevistado(a): Então como eu estava dizendo, principalmente para a área de humanas que requer realmente que primeiro você contextualize, coloque o aluno dentro daquele processo de amadurecimento, quando aquilo começa a ficar legal, ai você já tem que encerrar tudo, dar uma prova, porque são 12 semanas, mas uma semana você chega apresentando o programa, você não vai chegar dando aula direto e a outra semana é uma prova, só sobram 10 e ai em 10 semanas você tem que dar o conteúdo inteiro.

SANDRA: Tem que fazer mágica né?

Entrevistado(a): Quase, as vezes quase mesmo. Há professores que gostam, há docentes que gostam do sistema quadrimestral, porque eles acham que é mais efetivo, tem certos vícios que o sistema quadrimestral retira, como por exemplo essas semanas do saco cheio, isso não dá lá, não tem nada lá... , por isso que eu digo que é muito difícil ser um aluno da UFABC, porque pela UFABC implica que eles também não vão ter todas essas coisas que os outros alunos das outras universidades tem e é muito puxado, é muito puxado, eu fico com dó dos alunos que levam a sério.

SANDRA: Agora nós vamos aprofundar um pouquinho mais nessa questão desse projeto UFABC, a gente vai tentar levar ela pra um outro lado. Então eu gostaria de saber, em que medida o projeto de educação superior da UFABC, com seus princípios institucionais, a professora já acabou de destacar um deles e ai eu vou falar sobre outros agora, contribuem para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional e ai até pedindo licença para a professora pra dar uma modificada na estrutura da questão, até por conta do nosso bate papo aqui. E eu gostaria de saber se é diferente ser professor na UFABC, a professora já foi destacando pra mim que sim, já destacou vários motivos, até vou complementar os motivos que me inquietam, que surgiram aqui agora, se é diferente ser na UFABC, de ser professor de uma universidade tradicional, eu não sei se nessa questão a gente pode colocar a UNESP junto ou não, eu mencionaria até a própria USP, uma vez que a UFABC ela é bem diferente, os projetos dela são bem diferenciados dos projetos tradicionais, que as demais seguem mais um modelo europeu, até porque os princípios que a UFABC defende, aliás os princípios que essas universidades de base Humboldtiana defendem, não são princípios de inclusão social, o que difere bem da UFABC, porque se a gente for fazer uma análise do PDI da universidade, ela visa a inclusão do aluno de baixa renda, o

aluno com inclusão da diversidade cultural, então a UFABC pode ser um modelo brasileiro que tem uma matriz institucional e que apresenta o que eu diria um projeto com profunda, com ampla e radical base democrática. Eu não sei se a professora vê dessa forma ou não, se concorda com esse viés e se isso interfere ou não na construção da sua identidade profissional!

Entrevistado(a): Não, esse aspecto que você destaca da UFABC realmente é uma grande conquista, a UFABC, ela é pensada nessa questão da inclusão social, de negros, pardos, indígenas, deficientes, da escola pública, isso em 2007, hoje isso pode até ser mais comum, mas em 2007 isso era bem específico. Então, a UFABC tem isso realmente que é louvável, e ela conseguiu, mais interessante é isso, ela conseguiu a inclusão de muitos alunos dessas condições. Então isso é extremamente enriquecedor pra gente. Eu nunca dei aula na USP, mas eu passei na graduação, eu nunca dei aula na USP, mas eu fiz UNICAMP mestrado e doutorado, então eu passei pela USP, UNICAMP, UFSCAR, UNESP, a UFSCAR e a UNESP dando aula. Eu não vi em nenhuma dessas universidades uma diversidade tão grande quanto a da UFABC. Claro que eram outros tempos, estava em 90 na época, mas eu ainda frequento a USP, porque eu faço parte de um grupo de pesquisa lá. A USP continua quase a mesma, não mudou muita coisa na inclusão da diversidade. Agora, a UFABC nasce com esse propósito, então ela vem de um modelo bem planejado, onde a diversidade faz parte do projeto, a inclusão com excelência, que é o lema deles e isso é muito positivo. Só que muitas vezes essa inclusão barra nessas dificuldades que eu mencionei. Então o aluno que muitas vezes trabalha o dia inteiro, depende daquele trabalho, não é um trabalho complementar, ele trabalha porque é chefe de família, ou porque ele depende daquilo pros pais dele sobreviver e ele precisa viver esse momento de quadrimestre de extrema exigência, é muito difícil, então assim, é uma discussão que a gente faz inclusive dentro da universidade, como conciliar excelência com a inclusão, é um desafio e tanto, eu acho que até certo ponto a UFABC está conseguindo ter, ela realmente conseguiu a inclusão, da ideia de na universidade. Hoje eu sei que ela não é a única, que existem outras universidades dentro desse modelo também, mas assim, se destaca muito pela aquela ideia da universidade tradicional. Pra você ter uma noção, eu sou de uma família de classe média da Zona Leste de São Paulo, só que eu entrei na USP num curso periférico que era o curso de ciências sociais em 1990, eu era um estranho no ninho. Quer dizer, se nem uma pessoa da classe média de escola pública chegava num curso periférico da USP, o que você me diz dos cursos de elite. Agora a UFABC, ela possibilitou essa alteração das camadas mais baixas que conseguem ter acesso e isso é muito louvável para aquela universidade. tem algumas implicações que comprometem esse aspecto, o acesso é garantido, mas e depois? É o que a gente fala lá também, uma coisa é você entrar e outra é você sair né, só entrar não basta, é importante que você entre e conclua, mas enfim. Então como isso recapitula na identidade profissional, eu acho que de uma maneira muito positiva, ter acesso a essa possibilidade de atingir alunos que de outra forma não estariam dentro da universidade e pensando naquilo que eu disse na primeira questão que é essa vocação quase que sacerdotal de você conseguir passar um conhecimento seu para alguém que não o tinha, isso é super enriquecedor. Se você consegue fazer isso de uma

população que você sabe que teria menos ainda como ter aquilo, porque não era regra ele estar dentro de uma universidade, então é muito bacana, esses aspectos da UFABC são realmente louváveis, a própria interdisciplinaridade, você entender que a ciência ela não está compartimentada em uma caixa e mesmo a formação de um bom engenheiro necessita de uma reflexão das humanidades, mesmo a reflexão das humanidades necessita a aptidão para fazer cálculo, então isso é muito legal dentro da UFABC, eu acho que isso impacta positivamente na identidade da gente, nesse aspecto sim.

SANDRA: Então acho que a maior lacuna que de fato pesa é a questão do quadrimestre mesmo.

Entrevistado(a): Então, é como eu te falei, tem colegas que gostam, que acha que é mais efetivo, começa, termina e pronto e vai para outra etapa. Eu particularmente detesto, eu acho que ele tem implicações muito nocivas na aprendizagem, mas eu sou da área de humanas.

SANDRA: E aí para emendar uma coisa na outra, vamos lá. O que a professora entende pela performatividade?

Entrevistado(a): Então SANDRA, eu falei que eu poderia contribuir pouco com sua pesquisa, porque na realidade eu nem conhecia esse termo para ser sincera e eu entendo que eu não utilizo essa dinâmica nas minhas aulas, ou se utilizo, utilizo muito pouco, quer dizer, agora talvez tudo vai mudar, porque a gente vai ter um período aí também de trabalhar com as tecnologias para continuar as aulas, mas até o momento, que eu sempre dei aula presencial, eu acho que eu utilizei pouquíssimo esse recurso de performatividade ou nem utilizei, se é que eu compreendi direito o que é isso..

SANDRA: Se a professora me permitir falar um pouquinho sobre essa teoria utilizada, abordada por Stephen Ball, ele é um conceito que hoje, a performatividade, ela é aplicada no trabalho e não só no trabalho docente, no trabalho de modo geral, sobretudo daqueles que dependem de determinada organizações, instituições, que é o nosso caso e que tem haver não tanto com a produção, mas com a performance do funcionário, a performance do trabalhador, a performance do professor e nesse caso, a gente pode dizer que quanto maior o número de relatórios que esse sujeito venha a produzir, mais ele é bem avaliado, aí eu estou falando da questão da quantidade, não interessa o trabalho, sobretudo o trabalho pedagógico, que foi desenvolvido, se obteve êxito ou não, se a construção do conhecimento no caso que é o foco principal foi atingida ou não, não interessa o tipo de pesquisa, a importância social que aquela pesquisa possa ter, mas a quantidade da pesquisa que se realiza, quantos artigos eu vou publicar, quantos projetos eu vou ter financiado, não interessa a qualidade desses artigos, é exatamente o que nós vivemos, é o sistema performativo, nós vivemos um pouco sobre tudo nas universidades essa filosofia, de performatividade, então o Stephen Ball, ele é um autor inglês, ele nomeia essa performatividade, como os terrores da performatividade, na medida em que meio que uma filosofia neoliberal, que é imposta pelas agências reguladoras, ela obriga o professor a ter essa performance que

a gente pode até dizer de competitividade, melhor que a do próprio colega independente da qualidade do teu trabalho ou não, não necessariamente diga que o professor deu uma boa aula, que ele é bom naquilo que ele faz, mas os relatórios que produz, o resultado final é superior, então é aquilo que vai determinar se o cara foi bom, se o cara não foi, é dessa forma que é medido. Então eu não sei se eu me fiz entender, se ficou mais claro pra você o que Stephen Ball vai querer dizer com a questão dos terrores da performatividade.

Entrevistado(a): Foi como eu te falei, eu não conhecia esse termo, eu baixei na internet e eu tinha achado uma outra coisa, bem diversa, que era ligada mesmo a essas intervenções na docência com os meios tecnológicos que não a aula tradicional, eu tinha pegado o conceito bem errado na verdade, se a performatividade está dentro desse quadro que você demonstrando, de produção, de impacto nas produções, números, aí sim eu posso te dizer que realmente que eu participo disso, porque é uma mudança que pegou a todos nós, não existe professor universitário hoje que não viva sobre essa pressão, então é isso que você trabalha com Stephen Ball como sendo performatividade, né?

SANDRA: Sim

Entrevistado(a): Tá, então agora eu posso te responder à questão em um outro parâmetro. Então repete de novo a questão por favor.

SANDRA: A pergunta vai nesse sentido, em primeiro lugar, o que a professora entende pela performatividade, agora em seguida, em que medida que essa performatividade, essa filosofia performativa ela tem implicações diretas ou alterações na construção ou reconstrução da identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu acho que tem mudanças muito problemáticas nesse aspecto, porque se você tem que contar o tempo inteiro que você publica mais, você tem mais pontos, que você qualificou melhor nas revistas que são necessárias, Qualis A1, A2, etc, etc, isso requer um tempo que necessariamente vai te tirar do tempo que você poderia dedicar à docência, pelo menos é isso que tem acontecido na realidade. Então assim, pra mim a relação ela é direta e não só o tempo que vai te tirar da docência, mas outra questão que eu acho que é ainda mais importante, o que é valorizado dentro da universidade. Então eu vou falar da UFABC, porque eu estou lá há 10 anos, não significa que só a UFABC que está trabalhando nesse sentido, porque eu continuo tendo muitas amigas na UNESP e eu sei que a UNESP também caminha para a mesma direção, minhas amigas se queixam da mesma forma. Então é assim, o que é valorizado dentro do que você faz dentro da universidade, se você pegar estudo, pesquisa e extensão, é a pesquisa, e a pesquisa se ela for traduzida em produção, porque se ela for uma pesquisa que fica só como pesquisa, também não vale nada, então é assim, o que é valorizado pelo docente da universidade hoje, se ele é um bom publicador, eu não vou nem dizer pesquisador, é um bom publicador.

Se você publica realmente é um estereotipo que tem tá, porque isso vai elevar a avaliação da universidade como um todo, agora se você faz só isso e dá uma aula lixo, tudo bem, se você faz só isso e quase nem dá aula, tudo bem, se você faz só isso e não tem projeto de extensão que transforme a comunidade ao seu redor, também tudo bem, porque o que importa na verdade é que a tua pontuação em termo de publicação de relevância, também não é qualquer publicação, ajude a universidade a ser ranqueada melhor, tanto interna, como internacionalmente. Então é isso, isso foi o que impactou para mim, ai eu vou falar pessoalmente, não sei se os outros colegas pensem do mesmo jeito, como eu te disse, eu gosto de fazer pesquisa, só que eu na minha fase áurea, como eu já te disse na entrevista que foi pelos meus 30, 35 anos, que eu estava na UNESP, eu gostava muito de dar aula e você se sente cada vez mais frustrada pela condição dos alunos que já foi comentado e porque o exercício de dar aula não é aproveitado, então tem todas essas questões e tem o fato de que na própria universidade, o primeiro não vai ser valorizado é a qualidade da sua aula. Você tem que cumprir os créditos, isso é fato, então, o corpo docente tem um número mínimo de créditos a cumprir se não também a universidade não anda, mas se você está cumprindo isso e ensinando de fato os alunos, se você está cumprindo isso passando filme, se você está cumprindo isso passando exercício, tanto faz, e ai é onde pessoalmente pra mim impactou muito, porque você começa entender que você vai ser muito mais valorizada se você tiver uma publicação A1, do que se você for realmente uma professora que ensine.

SANDRA: Então a pressão da instituição no que diz respeito ao domínio da pesquisa é muito maior, essa questão da produção, do que o professor em si, a sala de aula.

Entrevistado(a): Sem dúvida, mais aí eu vou fazer uma consideração em relação a UFABC. Este aspecto não pertence a UFABC, esse aspecto pertence a política de ensino do Brasil nos últimos anos. Então não é a UFABC, é a política de ensino que a gente vem enfrentando aí nos últimos 10 anos ou mais. Eu acho que desde quando eu sai da UNICAMP já era isso. Mas assim, eu tenho colegas na UNESP, quando eu trabalhei lá, a gente se relacionada de uma forma com a publicação e hoje eu sei que é de uma forma totalmente diferente, embora eu não esteja mais lá, então não é justo eu lembrar que na UNESP não tem essa questão, porque hoje ela tem.

SANDRA: Já não diz respeito a UNESP de hoje, né? O ruim nessa situação toda é que é assim, apesar de eles medirem até a própria pesquisa pela questão da quantidade, independentemente de a gente publicar em uma revista qualis A1 ou A2, não necessariamente vai determinar a qualidade desse artigo. Então isso é muito preocupante.

Entrevistado(a): Até porque é impossível a gente ter tantos papers de alta qualidade, porque todo mundo tem que publicar muito e às vezes pra você fazer uma coisa que realmente tenha uma qualidade excepcional, você não vai fazer isso 3, 4 vezes isso por ano, não é? A pesquisa requer um tempo para ser consolidada, para ser amadurecida, principalmente a pesquisa em humanas, então além de tudo ainda

existe outro aspecto, que a área de humanidades sofreu muito esse impacto, porque a UFABC é muito competitiva entre essas duas áreas, as tecnológicas e as das humanidades. Você tem docente ali que publica em revista de alto impacto 5, 6 vezes por ano, e aí você vai olhar como ele faz isso, ele faz porque o paper que ele publicou tem 10 pessoas junto com ele, dessas 10 tem 5, 6, 7 alunos e aquele paper tem um alto impacto, mas ele é um paper que é uma experiência de laboratório. Como é que você faz isso nas humanidades, você não faz com 10, você tem que ter tempo para amadurecer, para refletir, para ler a bibliografia, para fazer inclusive o campo, você passa por isso, você está passando exatamente por isso, você não vai fazer 6, 7, 8 papers por ano com altíssima qualidade, então além de tudo dentro dessa noção de performatividade que você me explicou e eu, além compreendi, além tudo você tem esses desníveis que são horríveis, porque aí você fica com um grupo de professores que tem alta performance, mas que efetivamente não tem mais trabalho do que isso. As vezes teu trabalho é maior, mas sua performance é ínfima perto dessa, onde as publicações ocorrem com 10 pessoas e que é uma experiência de laboratório que foi publicada em uma revista de alto impacto, até porque você tem mais revistas nessas áreas. Tem distorções que são muito graves, muito graves mesmo, porque você vê, nessas áreas de tecnológicas e tal, você as vezes faz uma tradução daquilo que não tá de agrado e você faz a tradução de elementos de outras 10 páginas, eu vejo traduções de 7, 8 páginas em revistas de alto impacto nessas áreas e aí você publica em uma revista estrangeira e consegue um qualis A1. Agora, para você vai fazer isso na área de humanidades, Jesus, eu fiz uma publicação, não foi nem bem avaliada porque não tinha qualis, a alguns anos atrás em um periódico inglês, extremamente rigoroso, que além de tudo ainda não é um inglês que a gente está acostumado, é um outro padrão, eu pedi para um rapaz traduzir para mim, não passou a tradução, eu acabei pagando tradutores ingleses mesmo para publicar e ainda tive um custo para fazer essa publicação, e que é assim, na área de humanidades, você não faz isso em 5 minutos, porque é a reflexão do pensamento, são coisas que muitas vezes são muito difíceis de serem traduzidas, são várias as implicações, várias mesmo e esse quesito, embora a UFABC nos exija muito nesse sentido, aí eu devo confessar que não é só ela não, são todas universidades brasileiras, porque faz parte agora da política.

SANDRA: As instituições privadas já caminham pra também viu, nós já estamos sofrendo as mesmas pressões, é claro que não nesse patamar ainda, não é dessa forma, até porque o vínculo é diferente, não tem esse plano de carreira, não existe, então por isso eles ainda não conseguem introduzir essa pressão dessa forma, mas as cobranças, elas são bem pontuais.

Entrevistado(a): E isso tem um impacto também que eu acho que, pra ficar bem destacado, que é a questão da saúde mesmo, saúde física e mental, porque isso acaba exigindo da gente uma condição e nós somos os únicos profissionais a viver isso, eu acho que a maioria das profissões não vive essa condição, atualmente é muito massacrante você ter que dar conta dos seus créditos em aula, ter que dar conta de publicações com alto impacto e eventualmente algum projeto de extensão que eles acabam

pedindo, mas assim, isso reflete mesmo em aspectos da saúde profissional, a saúde física mesmo, porque você é o tempo inteiro cobrado, se você não é bem qualificado você não pode ficar na pós, você fica como alguém menos qualificado, o que não é verdade, as vezes é muito mais difícil você dar aula pra graduação do que pra pós, mas as pessoas não entendem dessa forma, então tem uma série de condições aí que são bem ardilosos.

SANDRA: nós estamos finalizando e a última questão, eu gostaria de saber de que modo as exigências das agências multilaterais de regulação, aí nós temos exemplos da FMI, OCDE, Banco Mundial, a própria OMC, na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial neste caso neoliberal, interferem nos projetos de pesquisa e na construção ou na reconstrução da sua identidade profissional? A gente já esbarrou anteriormente, é pra fechar mesmo.

Entrevistado(a): Então, eu acho que já foi respondido nesse sentido de que é uma política de estado, que o Brasil teve que se adequar a ordem internacional, então a gente sabe, na época principalmente, que era entendido Brasil, China, Índia, que a gente seria uma possível potência, quer dizer, está totalmente vinculado, você está dentro de um modelo internacional, que acaba refletindo na política nacional dessa nação e por consequência acaba atingindo na realidade desses docentes e desses alunos também. Porque é interessante, a gente tem se perguntar isso enquanto professor ali na UFABC, porque se ninguém mais tem condições, tempo e possibilidades de se dedicar à docência, porque a docência realmente não vale nada mesmo nessa política, como fica a formação? É porque assim, o paper tá ótimo, está maravilhoso, e a formação? Eu fico pensando isso com sinceridade, em determinados cursos que são mais assim, a gente sabe que tem uma condição auto didática dos alunos, que eles até conseguem levar, isso é um fato, mas assim, quando você vê enfermeiros que não sabem aplicar medicação correta, você vê camaradas de saúde que nem sabe falar português, não sabe conjugar uma concordância, como ela fez prova e passou e foi aprovada, ou que tem carência na era profissional que ela exerce, a gente sabe que tem muitas pessoas nessas profissões não conseguem ter as competências necessárias para exercê-las, então à docência é essencial, uma boa docência, uma boa formação, foi aquilo que você me colocou acho que na segunda pergunta, como que a formação que atua, traz diferenças para sua identidade profissional, faz muita diferença, então é preocupante. Eu por conta desse meu problema de coluna, não tem nada a ver, mas me veio a mente agora, eu tenho um problema grave de coluna e eu faço muita fisioterapia, eu agora até dei uma parada por conta dessas restrições, mas eu faço fisioterapia direto, 3, 4 vezes por semana e eu tenho uma fisioterapeuta, que um dia a gente estava conversando e ela e ela disse que: ah XXXX, eu não me conforme que em uma universidade aqui em São Paulo, os alunos que são da área médica, da fisioterapia, eles aprendem somente em reproduções de plásticos, da anatomia humana, não existe mais os corpos. E ela falou que quando ela fazia aula de anatomia na universidade, que ela estava estudando pra ser fisioterapeuta, ela tinha um professor que mostrava para a turma que cada corpo é um, a gente precisa pegar a anatomia mesmo humana para perceber em detalhes

diferenças que vão fazer toda diferença não sendo redundante, quando eu for um profissional e a profissão e tiver mexendo com um corpo vivo, isso assusta muito, assusta mais ainda se você pensar que é só oferecido para esse aluno é um modelo plástico, e pior, um professor que não vai se dedicar a aula, porque ele vai ter que publicar no qualis A1, então ele vai ter que dar aula de qualquer jeito, de preferência em um Power point xumbrega, foi o que ele conseguiu fazer, pelo tempo que ele tem pra se dedicar e aí os alunos reproduzem aquele Power point ao infinito, tirando foto no celular e aquilo é um aprendizado que eles tem.

SANDRA: E aí nós ficamos doentes e precisamos deles. São prédios que vão desabar, seres humanos que vão desabar, a situação está crítica, está bem difícil, quem forma o formador?

Entrevistado(a): Quem forma o formador, exatamente e a docência é a última coisa que está sendo levada em conta nessa performatividade.

SANDRA: De verdade é isso que me inquieta muito, porque minha preocupação é a formação e a prática, por isso acabei indo pra identidade. Quem é o professor que está hoje na sala de aula? Por isso a inquietação, a necessidade dessa pesquisa, isso me inquieta muito XXXX.

Entrevistado(a): Eu imagino, deve não ser só inquietador como angustiante, porque é um pouco isso que a gente está vivendo e eu sei que não é só isso, você tem um orientador português, a gente tem muito contato com as universidades portuguesas por intercambio, por uma série de questões, eles estão vivendo isso lá também, então é assim, realmente é uma política internacional, dentro dos padrões anglo de profissão, mas cada país é de um jeito e as coisas tão sendo jogadas como se fossem uniformes e elas não são uniformes e aqui à docência sempre teve problemas, sempre, não é que a educação no Brasil já estava resolvida, ela não estava resolvida e agora ela tem esse novo adendo.

SANDRA: Essa área da pesquisa para eles é uma área extremamente valorizada, isso na nossa área, então eles vêm com uma responsabilidade e para ele em especial, é extremamente frustrante que acompanham projetos e quando ele vai ver, ele fala, meu Deus, isso não é pesquisa, isso é qualquer coisa menos pesquisa, eu estou com ele desde o mestrado.

Entrevistado(a): Porque antes você tinha tempo hábil para exercer aquela pesquisa, agora você não tem mais.

SANDRA: Você não tem, que nem nas universidades públicas ainda se fala em doutorado de 4 anos, na privada já são doutorados limitados a 3 anos. O que a gente desenvolve em 3 anos? Eu inicialmente pensei em fazer uma qualiquantitativa, porque a pesquisa pede isso, para falar do professor, tanto o viés do aluno quanto o próprio viés do professor, então eu pensei em aplicar questionários para alunos e

entrevistas com os professores, mas e fôlego pra isso, vontade eu tenho, mas, então a gente faz o que dá, a gente tenta.

SANDRA: Muito obrigada!

SUJEITO 3.

SANDRA: Bem professor XXXX não preciso dizer mais uma vez o quanto tem sido importante todo esse apoio que o professor tem me dado. Ainda esses dias mesmo eu estava lembrando a primeira vez que eu estive na UFABC, a recepção do professor, toda a gentileza, o PDI que me presenteou naquele dia e que até hoje é uma ferramenta que eu vivo debruçada, um documento riquíssimo e que vem norteando os meus passos e o meu trabalho com a universidade. Foi bastante difícil para mim porque eu estava acostumada com a figura do professor na banca, primeiro a qualificação no mestrado e depois a defesa e ter que decidir agora por entrevistá-lo e pensei: “Poxa! eu fico numa situação difícil porque se eu entrevistar o Professor XXXX, ele não pode ir para banca e se for pra banca, não pode entrevistar e aí temos que fazer escolhas.

Entrevistado(a): É bom essa mudança! Legal fico à disposição! Sobre a dificuldade de falar com os colegas, só para te situar assim o que o Manuel acabou de falar também, a gente tá todo mundo meio perdido na universidade nesse momento né

SANDRA: Eu imagino que sim.

Entrevistado(a): A UFABC decidiu na sexta-feira retrasada que vai continuar as atividades nesse primeiro semestre, foi uma discussão muito intensa né e assim e esse período de continuidade de atividades remotas vai começar na próxima segunda-feira, na próxima semana. Então nesse período estão todos os professores assim correndo para adaptar os seus cursos, então acho que tá todo mundo muito assoberbado né, talvez com o início das atividades na semana que vem o pessoal fica um pouco mais tranquilo, só para situar um pouco sobre essa dificuldade nossa.

SANDRA: Eu compreendo bem essa situação, eu até acho que foi bem viú, porque eu estou aí há 30 dias trabalhando essa parte empírica, e eu ainda estou com um certo tempo, o meu prazo vence só em março do ano que vem e eu que eu estou querendo aproveitar o máximo que eu posso esse tempo para dedicar a pesquisa. Eu também estou dando as aulas na Uni9, comecei agora, retomei os trabalhos com a prefeitura, porque eu também sou professora lá e tá bem difícil lá também, então toda essa parte, o sistema público eu sei que não é tão simples, envolve uma série de fatores, então eu compreendo bem. Mas eu já consegui fazer com essa agora com o professor é a minha sexta entrevista eu preciso só de mais quatro, mas tá caminhando bem, graças a Deus tá dando tudo certo eu espero mais uns dias aí eu consigo finalizar, aí estou na transcrição e depois vou para análise, mas aos pouquinhos tá indo, mas tá

indo bem sim. Então professor falando um pouquinho sobre a minha pesquisa, o professor já havia dito que eu já fiz a qualificação, qualifiquei no dia 17 de fevereiro, agora o que falta mesmo essa parte empírica sobre a identidade profissional dos professores da UFABC e possíveis relações com a performatividade e a formação continuada, a formação continuada ela vem novamente, eu trabalhei bastante com ela no mestrado, até justamente pela relação que ela tem tanto com a identidade quanto com a própria performatividade. Então esse é o objeto da minha pesquisa e aquilo que eu gostaria de saber o que os professores, como é na verdade que os professores constroem ou reconstróem essa identidade profissional, tendo em consideração que a identidade não é algo estático né, é algo que se constrói ao longo da vida, ao longo do tempo, ao longo da carreira e ela sofre muitas alterações, ela vai sofrendo aí devido as várias crises, múltiplas influências, influências que tem a ver com a nossa formação, também pode ter relação com as nossas pesquisas, com as transformações que operam de um modo geral nas agências internacionais, nas agências multilaterais de regulação. Nós concluímos aí nesse período de início do trabalho, que a temática sobre essa identidade do professor e principalmente o professor universitário, não é uma temática muito trabalhada aqui no Brasil e essa conclusão ela ficou, ela reforçou bastante principalmente no período da revisão da literatura. A minha pesquisa ela é essencialmente qualitativa, embora quando eu início a revisão da literatura, eu trabalhei com alguns gráficos, uma forma um pouco diferente de fazer estruturação da RL, justamente pela quantidade de dados que eu levantei, então ela tem assim num primeiro olhar, para quem tem o primeiro contato com o trabalho, dá um aspecto meio que quantitativo, mas ela de fato é um trabalho sobretudo qualitativo. E aí a partir de isso eu gostaria de iniciar, dá início a entrevista perguntando pro professor, o que o professor entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu conheço um pouquinho do MEET e eu vejo que você não está usando o recurso de gravação dele?

SANDRA: Só o de voz, o de gravação do vídeo não, porque eu estou usando pela UNINOVE e eles desabilitaram a gravação de vídeo, então eu consigo fazer a gravação de áudio, mas o de vídeo não, até para preservar o direito de imagem dos professores.

Entrevistado(a): Tudo bem! Sem problema! Eu acho que a gente se define não só na docência, mas na nossa sociedade, a gente já talvez desde a revolução industrial a gente se define pela profissão, isso é muito, na verdade tem uma raiz muito antiga eu acho isso, talvez com as corporações de ofício, no renascimento ainda, mas é muito curioso como as pessoas se identificam normalmente pela profissão que exerce. Então é muito comum apresentar uma pessoa para outra e dizer a aqui fulano é psicólogo tá, aqui fulana ela é professora né, a gente não diz de outros atributos da composição da nossa identidade com tanta força quanto a gente diz do atributo da profissão e a gente não costuma dizer, tá aqui fulano, ele é corintiano, tá aqui beltrano e ela gosta de soltar pipa, a gente usa sempre a profissão como identidade, o que tem inclusive gerado uma série de transformações da forma como as pessoas se veem,

relacionada as transformações das profissões, aquelas profissões muito tradicionais de certo elas continuam com a sua identidade muito firme, do advogado, do engenheiro, agora com o surgimento de novas manifestações profissionais, novas profissões as pessoas têm inclusive encontrado dificuldade de identificar a profissão e de se identificar nessa profissão né. Essa primeira pergunta que você faz é sobre identidade profissional no geral não especificamente no professor?

SANDRA: Sim

Entrevistado(a): Então eu estou fazendo essa contextualização, a meu ver vinculando um pouco a questão da identidade com o mundo do trabalho e aí tem duas questões que eu gostaria de apontar como exemplo, primeiro é uma experiência muito interessante que é a universidade federal da Bahia, não a UFSB que vocês estudam, mas a UFBA, montou há um tempo atrás, um programa de doutorado muito atípico, que é o doutorado multi-institucional e multidisciplinar em difusão do conhecimento. Que legal começaram a formar doutores na época que Naomar estava lá ainda na UFBA. Então começaram a formar profissionais, é um programa muito interessante porque possibilita esse diálogo de saberes com as comunidades locais, os saberes locais de fato são muito preservados dentro desse programa, eles têm um espaço para isso. Só que quando começou a formar a primeira turma, segunda turma de doutores, eles entraram numa certa crise porque assim: o que nós formamos? Não havia o nome para quem era formado naquilo né e eles estavam girando naquele momento em torno da construção do conceito de analista cognitivo, eles queriam dizer que quem se formasse lá seria analista cognitivo, eu achei muito interessante porque eles fizeram um seminário internacional, para discutir qual era a identidade daquele programa, mas principalmente, não a identidade no sentido..., se tinha um corpo docente já consolidado, se era primeira, segunda turma que estava se formando, já tinha 6 anos aquele spoiler, mas eles queriam saber o que eles formavam, qual era a identidade do profissional que eles formavam e fizeram disso um seminário internacional. Então eu estou falando dessa experiência para falar um pouco da complexidade que eu vejo muito grande nessa questão, por que ao mesmo tempo a identidade é algo muito subjetivo, é profundamente subjetivo, por outro lado a identidade, ela é, nos coloca na relação com a sociedade. E aí eu estou passando para o segundo ponto que eu queria abordar dessa primeira questão que é a diferença que o Paul Ricoeur faz, que eu acho muito interessante, que é a identidade ele chama: a identidade idem identidade ipse ou às vezes ele fala ipseidade, quer dizer essa identidade idem, é como a sociedade vai nos ver, eu sou professor, você é professora e nos identificamos profissionalmente, agora você é professora com a sua ipseidade e eu sou professor com a minha ipseidade, quer dizer dentro dessa categoria ser humano, dentro dessa categoria professor, cada um de nós tem também uma identidade singular que não tem espelho em outro. Então nesse sentido a identidade também nos diferencia, eu acho que a dificuldade da complexidade da questão sobre o que a identidade profissional, tá no encontro dessas duas coisas, porque a identidade profissional, ela vai procurar, ela vai buscar essa identidade idem, isso que nos identifica profissionalmente e é o que o doutorado da UFBA estava querendo fazer,

um seminário para ver como é que as pessoas identificavam os formados ali, mas isso tem que ser feito preservando a ipseidade e isso não é obvio né, eu diria nesses dois marcos principais da complexidade dessa sua primeira questão.

Entrevistado(a): As minhas respostas não são muitas respostas né??

SANDRA: Não, mas sabe que cada vez que eu faço uma entrevista, eu já entrevistei um sociólogo, um antropólogo, entrevistei o povo de exatas já também, o engenheiro, cada um e a gente vai vendo como é diferente o perfil de cada um, isso para mim é mágico né, muito bom, porque eu vou falando inicialmente de identidade e eu acabo me perdendo muito nisso porque eu fico me vendo dentro do trabalho e agora eu estou vendo outros sujeitos dentro do meu trabalho. Essa teoria de Paul Ricoeur

Entrevistado(a): Bacana, depois se você for seguir por aí eu posso fazer uma indicação.

SANDRA: Eu gostaria sim professor.

Entrevistado(a): Eu estudei Ricoeur no mestrado

SANDRA: Maravilha, eu gostaria de dar uma olhadinha sim. Dando continuidade, a partir dessa identidade profissional, agora dando sequência aí, quais as implicações da sua história de vida na sua construção, aliás, na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Toda! assim absoluta né, a gente... eu acho que escolhemos a profissão dentre o leque de opções que se abre ou que não se abre, dependendo da condição social de cada pessoa, da estrutura econômica familiar de cada pessoa, a gente escolhe a profissão em função da história de vida, depois a gente se coloca na profissão de acordo com a nossa história de vida. Eu sempre digo nas minhas aulas que se eu tivesse nascido no polo norte, dificilmente eu seria professor de filosofia interessado na filosofia latino-americana, eu só fui seguindo esse caminho em função da minha história de vida. Da mesma maneira que se eu não tivesse estudado especificamente na universidade que eu estudei, na minha graduação, provavelmente eu não teria encontrado algum professor que me despertasse no fim do primeiro ano, no início do segundo ano, para as questões do pensamento latino-americano. E dali eu fui procurar Paulo Freire e foi o primeiro autor que eu estudei, mas a fundo de fato, Paulo Freire, e isso absolutamente marca toda a minha trajetória profissional, mas eu digo a trajetória não como um caminho que eu faço, eu sou o caminho, eu me faço no caminho. Eu entendo que dessa conversa nossa você vai sair diferente e eu vou sair diferente, as nossas identidades parcialmente se mudam, se transformam, embora nós continuamos sendo “nós”. Quer dizer, eu continuo sendo XXXX, mas eu vou ser o XXXX transformado, depois de refletir para responder essas suas perguntas, então eu também fui o XXXX transformado, ao me deparar com a filosofia latino-americano, ao me deparar com o pensamento de Paulo Freire e isso me afetou no canto da educação. Então assim, eu acho que é absoluto, de novo eu

estou muito com Paul Ricoeur, na cabeça agora, o Paul Ricoeur que diz assim: na tradição da filosofia se constitui uma ideia do cógito com Descartes, o cógito imediato, “penso, logo existo” pronto, tá dado e ele diz eu prefiro o caminho que ele chama de via longa, o sujeito não é um sujeito que já está dado, ele é um sujeito que se constrói ao longo da vida até o último instante. Então até o último suspiro o sujeito está no leito de morte, ele olhou pro lado ele viu uma borboleta pulando a janela e isso trouxe a ele lembranças do seu passado, ele continua no processo de transformação, essa transformação é transformação de si mesmo, portanto reflete na forma como eu me identifico, reflete na própria identidade e isto eu aprendi muito... uma coisa muito difícil na minha trajetória, na minha formação, no meu doutorado, um pouco antes da etapa que você tá agora, foi quando o meu orientador que é o professor Antônio Joaquim Severino, me pediu que colocasse um memorial no texto da qualificação e eu nunca tinha feito um memorial e aí ficou... foi tão interessante que depois inclusive na versão final da tese, nós combinamos de eu deixar esse memorial, porque ele explicava quem era o XXXX, que pensou aquelas ideias que estavam ali naquela tese e não outras ideias, então se você quiser depois complementar e pegar a versão da minha tese que tá lá no banco da USP digital mesmo, você vê o começo tem todo uma espécie de uma reflexão, da minha trajetória histórica, desde a influência dos meus pais operários, etc. e como que isso me leva ser esse pesquisador que eu sou. Lógico que tem uma espécie de exemplo mais objetivo dessa importância da trajetória de vida na construção da identidade. Depois, quando eu publiquei em livro eu tirei isso, achei que já não fazia sentido, mas mesmo na tese eu achei que valia a pena deixar

SANDRA: Bacana, bacana! Essa questão do memorial é algo que me pega muito viu, eu sofri com isso no mestrado estou sofrendo agora com o doutorado, porque eu acho que a gente passa por um processo de desconstrução e lembranças tão profundo né, pra mim é muito bom, mas...

Entrevistado(a): Vou te dizer assim quando defendi o doutorado, fez 10 anos agora há 15 dias atrás, tinha concurso aberto na UFABC, o concurso que eu prestei e que eu passei e naquele concurso tinha que entregar um memorial, então assim o fato de eu ter pela primeira vez feito o memorial pela primeira vez na minha vida 6 meses antes, 8 meses antes foi fundamental para a documentação que eu entreguei para passar no concurso público que eu passei, então foi uma bela experiência.

SANDRA: Muito bom saber disso, bom mesmo. Professor, quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional e aqui quando nós falamos sobre a formação continuada se o professor puder falar um pouco para gente a questão dos seminários, as pesquisas do professor e as próprias escolhas dos projetos de pesquisa que o professor faz parte

Entrevistado(a): Então, eu até pincelei isso um pouquinho na questão anterior. Quando eu entrei na graduação, fiz a graduação na universidade metodista de São Paulo na UMESP, que é aqui em São Bernardo e no fim do meu primeiro ano, estava voltando do doutorado na França um professor que

colaborou já no passado com as pesquisas aí da UNINOVE, com o Edu principalmente, quando tinha uma proximidade do PPGE em educação da metodista com o da UNI9, que era professor Danilo Di Manno, falecido já, e o Danilo Di Manno fez a pesquisa dele, o doutorado dele na Paris X, foi sobre uma imaginação não europeia, então ele fazia um doutorado em filosofia e se põe a estudar a imaginação, em vez da razão, que é um lugar comum da filosofia e pensa essa imaginação desde fora do eurocentrismo, então é o movimento que ele expressava nas aulas dele, na condução dos grupos de estudo dele, que era esse movimento de tencionar, de olhar de fora. O orientador dele lá na França, François Laruelle, criou o movimento que é chamado o movimento da não filosofia, ter a ideia que haja uma espécie de alter ego da filosofia para criticar a filosofia. Assim como hoje eu me vejo, absolutamente outra coisa em relação ao que o Danilo foi como pesquisador, Danilo era um pesquisador brilhante, com a mente brilhante, que eu admirei e admiro demais e hoje eu sei que sou muito diferente daquilo, mas eu absolutamente vejo aqueles elementos formativos dele na minha atuação hoje, eu segui por outros caminhos, por outras enfim, outras temáticas, mas certa maneira assim, o modos operantes de fazer filosofia, eu percebo que tem essa marca e essa marca da minha formação inicial. Então assim, ele chegando no fim do meu primeiro ano, o curso na época de 4 anos de graduação, eu tive com ele no segundo ano do curso de filosofia latino-americano, ao mesmo tempo que eu estava tendo a minha primeira disciplina pedagógica, que era didática onde eu encontrei Paulo Freire e aí juntou duas coisas na minha trajetória que eu vejo claramente até hoje, que era desde a filosofia à vontade, a necessidade de interagir de maneira mais concreta com a realidade, que é uma coisa que a filosofia nem sempre faz não, raramente faz, os filósofos tem sempre suas ideias muito abstratas etc. e por outro lado naquele momento lá, em 1998/99 quando estava no primeiro, segundo ano de faculdade, eu não via muito espaço para se fazer isso na própria filosofia, talvez tivesse no Brasil 1, 2 programas de pós-graduação em filosofia que topariam pesquisas nesses campos e todos eles estavam longe daqui de São Paulo e aí enfim, vendo isso, vendo junto Paulo Freire, poxa é na educação que eu consigo realizar a filosofia que eu quero e daí então já fui direcionando a minha formação. Eu já não sei se você considera o mestrado doutorado como inicial ou continuada? Formação né, essa minha formação eu acho que é continuada porque é uma trajetória.

SANDRA: Eu entendo por continuada também

Entrevistado(a): Eu vejo essa minha formação já é direcionada para a educação por conta disso né. E desde então eu me vejo nesses dois papéis que é, produzir as minhas pesquisas em filosofia, orientar, hoje eu oriento no programa de pós em filosofia, sempre procurando abrir espaço para que na filosofia se possa fazer aquilo que eu tive que sair da filosofia para fazer, para que se possa fazer esse tipo de pesquisa de uma filosofia mais engajada e para minha felicidade, outros na minha geração, também fazem isso. Quer dizer, se quando eu fui entrar no mestrado tinha talvez duas opções, uma na Paraíba, outra no Rio Grande do Sul pra estudar filosofia latino-americana, hoje em programa de pós em filosofia

você vai encontrar isso espalhado, mais espalhados pelo país. Então de certa maneira veja, essa minha influência que eu recebi, nessa minha formação inicial, que foi se transformando na formação continuada, seja da pós-graduação, que aqui estou chamando de continuada, mas também nos seminários que eu fui tempo atrás, como não existe uma política de formação continuada para professor de ensino superior, eu procurei essa formação autonomamente, nos seminários, nos eventos, nos encontros, na formação de grupos de estudo, participação de grupo de estudo. Quando não tinha grupo no campo que a gente gostaria, a gente criou um grupo, a gente nós estudantes, eu e outros colegas e convidávamos os professores mais experientes para vir ajudar nesse grupo. Curioso porque a gente criava, mas a gente aprendia no grupo, normalmente são os professores que criam os grupos e a gente fazia esse movimento diferente. O Severino esteve lá desde o início com a gente, num núcleo que a gente criou em 98, que era o NEFILAN, núcleo de estudos de filosofia latino-americana. Quer dizer, na ausência de formação de uma estrutura de formação continuada, a gente foi criando esses espaços para formação continuada, condizente com o que a gente gostaria, porque é o que ficou plantado na formação inicial. E hoje por exemplo, eu vejo que isso se reflete como eu falei, nas produções, público entrevistas qualificadas de filosofia e público essas ideias que eu acredito que são as, é uma concepção de filosofia que eu tenho, que é derivada desse processo todo. E por outro lado, a minha presença na gestão da educação, eu que fui pró-reitor por 4 anos, hoje tenho curso na gestão da universidade, eu também vejo com uma expressão dessa dupla, sei lá fundamentação, uma na filosofia, outra na educação. Quando me vejo como gestor educacional eu vejo que eu estou aplicando muitas coisas que eu aprendi e vivenciando mestrado e doutorado em educação, mas também me vejo tencionando dentro da gestão, para que ela saia daquela mesmice, daquele lugar comum, que é uma característica daquele meu primeiro orientador que foi professor Danilo Di Manno. Então você vê que assim, eu vejo isso hoje na minha expressão, no tipo de publicação que eu faço, no grupo de pesquisa com quem eu lido, da criação de um grupo de trabalho da ANPOF que a gente criou pra lidar sobre isso, pela primeira vez a ANPOF tem um grupo especificamente de filosofia africana e latino-americana e isso tudo é resultado dessa minha trajetória na formação que eu fui, que primeiro eu recebi e depois eu fui construindo ao mesmo tempo que me formava eu ajudava a construir esse campo, então tudo é tudo muito implicado.

SANDRA: O bom disso tudo é que o professor tem muita propriedade para trabalhar nessa parte da gestão né, tem todo o embasamento que foi um processo, uma construção e hoje eu acho isso bem bacana é diferente de você vê uma pessoa que tá naquela área enquanto gestor e sabe, tem domínio daquilo e uma pessoa que cai de paraquedas naquela situação e simplesmente segue protocolos e as vezes segue por ai fazendo besteira né

Entrevistado(a): É, e aí é curioso porque as pessoas normalmente não conhecem detalhes da nossa trajetória, então quando eu estava como pró-reitor de extensão e cultura, as pessoas entendiam “ele lida com filosofia política, ele é professor na licenciatura, então lida com educação básica” então fazia

sentido. Quando eu fui indicado para ser secretário geral da universidade, que normalmente era uma secretaria executiva que exercia e não filósofo e não alguém da política, todo mundo se espanta né. Eu falo: mas espera aí, meu mestrado é em educação e o meu doutorado também, mas o mestrado é na linha de política de gestão educacionais, eu passei por isso né, eu passei por isso porque, por aquela provocação de eu sair da caixinha, que vem lá da formação inicial

SANDRA: Que bacana, é muito bom ouvir isso! Em que medida o projeto de educação superior da universidade federal do ABC, com os seus princípios institucionais contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional? Eu não sei assim como colocar essa questão, tá mexendo um pouquinho com a própria pergunta por que o professor tem formação por exemplo de USP, né, então talvez por aí o professor consiga entender o que que eu estou querendo perguntar né, se é diferente do ponto de vista do professor ser professor na UFABC, de ser um professor em universidade tradicional, uma vez que a gente tá falando da universidade federal do ABC que ela é bem diferente das universidades consideradas tradicionais. Então eu acho que essas universidades de modelos tradicionais, modelo europeu, modelo humboldtiana, os princípios que elas defendem, não são princípios como os da UFABC, que são princípios de inclusão social, inclusão dos alunos com baixa renda, inclusão da diversidade cultural, então eu diria que é UFABC ela pode ser, ou é, o modelo brasileiro que tem uma matriz institucional que ela se apresenta com um projeto democrático diferente desses outros modelos de universidades que a gente tem e até da própria formação do professor, então é diferente no seu ponto de vista, ser professor numa universidade como essa e ser em uma universidade tradicional?

Entrevistado(a): É diferente sem dúvidas, eu acho que assim, a sua pergunta ela tem duas dimensões, eu pelo menos eu penso dessa maneira, a primeira e mais óbvia, que não essa não é essa que você aponta agora, seria dizer assim em que a universidade contribui? Ela tem um programa de capacitação, ela tem estímulos a sua formação continuada? Nesse sentido, não, é muito pouco, assim como qualquer outra universidade. Você pode ter um outro estímulo, um outro pequeno benefício que você consiga, mas no geral o plano de carreira da educação superior pública, ele é muito pouco atrativo para formação continuada, são muito degraus, degraus muito próximos um do outro e por serem muito próximos, a gente não precisa se esforçar muito para conseguir subir de um degrau para o outro. Então nesse sentido, a UFABC, assim como as demais universidades, eu diria tem uma contribuição bastante limitada nesse sentido de oferecer, de estimular, de provocar vamos dizer que haja uma formação continuada mais regular, constante e programática o tipo programático o melhor dizer. Agora por outro lado, na dimensão mais profunda, que essa que você me coloca, eu acho que a universidade estimula muito e é muito diferente de outras instituições, eu trabalhei antes de trabalhar na UFABC, por 10 anos numa universidade privada, convencional, universidade metodista, aonde eu me formei e mesmo em relação a outra universidade não pública, é diferente e pelo que eu conheço de outras universidades públicas é diferente. Diferente em que? Se eu fosse resumir em dois pontos, eu diria primeiro liberdade de cátedra

mas isso as outras também oferecem no geral, agora talvez um outro conceito para a gente trabalhar, seria uma certa inconstância, quero dizer, com essas duas coisas, primeiro, como a UFABC não exige nos seus concursos públicos a formação do professor em uma determinada área específica, o candidato do concurso pode ser doutor em qualquer área do saber. Doutor em engenharia, vem concurso na filosofia, ele fala: “Eu acho que eu dou conta” ele pode prestar. Então assim, a gente tem nos nossos, entre os nossos pares, gente dos mais variados tipos de formação, isso é uma coisa interessante, o corpo docente do curso de graduação em filosofia é super diversificado, o corpo docente tem uma formação super diversificada, o corpo docente do bacharelado de ciências e humanidades muito mais ainda, mas o corpo docente do mestrado em filosofia, o doutorado em filosofia, que aí você vai ter um grupo um pouco mais restrito em questão dos critérios de produção acadêmica e etc., interesse também dos professores, mesmo nisso você vai ter uma diversidade muito significativa. Tem gente como eu que tá lá, mas tem toda pós-graduação em educação, tem gente que é psicólogo de formação inicial e não filósofo, tem gente que é antropólogo, tudo isso no programa, que em tese seria muito específico, que é o doutorado em filosofia. Então colocando isso como um dos elementos, para dizer assim, nós estamos colocados na universidade numa estrutura interdisciplinar, por mais que alguns professores, não é necessariamente no meu caso, mas que alguns professores gostem e queiram chegar à universidade e ministrar sua aula de maneira disciplinar, dá o seu conteúdo tradicional e etc. todo o restante do diálogo na universidade, passa por essa interdisciplinaridade e mesmo diálogo com os estudantes na sala de aula passa pela interdisciplinaridade, por que os estudantes estão participando desse universo interdisciplinar da universidade. Então assim querendo ou não eu me formo interdisciplinarmente neste processo, eu preciso ter noções, para poder dialogar com a minha própria turma, eu estou dando filosofia da educação, mas vai ter gente lá na filosofia da educação que vem de engenharia de gestão, eu preciso ter noções, ainda que sejam elementares do que é que eles estudam, qual é a visão de mundo que se tem no geral ali, daquele curso de engenharia de gestão, porque eu percebo que eu recebo frequentemente alunos desse curso, para fazer uma disciplina, que para eles é uma disciplina livre de filosofia da educação. Também isso nos coloca nesse lugar de inquietação, de não tranquilidade, que nos estimula e aí se junta isso com o com a liberdade de cátedra e dá um resultado que eu acho muito bacana, é o que me anima demais tá lá, eu consigo agregar na minha pesquisa, na minha aula, na minha formação e preciso me formar para isso, quaisquer elementos que eu queira por que a universidade recebe isso muito bem. E somasse a isso o fato de a gente não ter cadeira fixa na universidade, não tenho professor da cadeira “x”, não tenho catedrático da cadeira “x”. Muitas vezes em anos diferentes nós somos instados a ministrar disciplinas diferentes, o que é bastante raro no conjunto das universidades públicas principalmente né, e isso também do ponto de vista da necessidade de procurar uma formação continuada mais dinâmica e isso é uma provocação né. Quer dizer, se eu não quiser dar uma aula medíocre sempre, eu vou ter que estar me formando por que eu vou estar diante de disciplinas diferentes, de alunos que vende lugares diferentes, num diálogo sempre muito, muito, uma dinâmica muito forte, ter isso na universidade. Então nesse sentido, a universidade nos tira da zona de conforto. Claro que isso é sempre uma opção, quer

dizer para alguns professores podem simplesmente continuar ministrando suas aulas tradicionais, a despeito de toda essa dinâmica que tem no seu entorno né, mas para quem quer aproveitar dessa especificidade que é o meu caso, é uma das coisas que mais me animam, a gente tem um prato cheio né, mas é um prato que exige essa formação, é exigente né. Quando eu vou ministrar a disciplina que foi pensada para o grupo de filosofia, que é filosofia no Brasil e na América Latina, mas invariavelmente eu tenho uma maioria de estudantes de relações internacionais fazendo essa disciplina, como disciplina optativa e o curso tem mais alunos de RI que de filosofia, a turma de RI é a maioria e como é que eu faço para ao mesmo tempo fazer essa disciplina interessante para essa maioria de turma, sem que ela perca o sentido de ser como disciplina obrigatória no currículo do curso específico de filosofia então isso é o estímulo.

SANDRA: Mas, será que... o professor falou que ainda tem professores que claro se quiserem continua lá no tradicionalismo e segue mantendo, segue ministrando as aulas da forma como ele já vinha fazendo, será que esse professor consegue sobreviver a isso sem estabelecer esse diálogo intercultural com esses alunos? Será que eles conseguem?

Entrevistado(a): Consegue, consegue, porque a estrutura da universidade nesse sentido você na sua pergunta falou a UFABC é muito democrática, nesse sentido ela não é, a estrutura de poder continua intocada e os professores tem mais poder do que os alunos e ponto. Então você tem uma quantidade significativa, não vou saber agora em percentuais, mas significativa de professores que regularmente, ano após ano reprovam 70, 80% dos seus alunos. Então tem tudo isso, a universidade vai criando formas de lidar com isso, quer dizer você pega uma disciplina oferecida para os bacharelados interdisciplinares, que normalmente é uma disciplina de que tem 10, 15 turmas, porque são muitos alunos fazendo a mesma disciplina, a universidade divulga antes quem são os professores e os alunos que querem fazer aquela disciplina, com absoluto rigor, escolhe de repente esses professores mais tradicionais e os alunos que não tem tanto interesse nessa disciplina por que é uma disciplina de cálculo e ele vai fazer biologia, não vai fazer física, engenharia, ele também pode escolher um professor que faz uma abordagem mais ortodoxa desse assunto. Então assim, isso tudo não tá na documentação institucional, mas são mecanismos, subterfúgio saudáveis, eu acho que a universidade foi criando para dar identidade institucional, identidade pensando na identidade da instituição, mas tem, tem gente que continua tradicional e simplesmente aponta a culpa do fracasso nos alunos

SANDRA: O que é um absurdo né?

Entrevistado(a): Como aluno não é o aluno que eu gostaria o resultado da disciplina é esse

SANDRA: Ele ainda segue sendo detentor do saber.

Entrevistado(a): Exatamente, exatamente.

SANDRA: É muito triste isso

Entrevistado(a): Eu faço votos que alguns desses colegas sejam aprovados no concurso numa USP da vida, que é uma universidade bem tradicional, porque esse profissional vai ser mais feliz lá, o aluno da UFABC provavelmente vai ser mais feliz aqui e quem sabe a gente tenha professores mais à frente ao projeto pedagógico, mas assim isso não é a maioria, não poderia dizer que isso é maioria.

SANDRA: Porque é uma pena, é muito triste você ver um projeto como da UFABC sendo desperdiçado, eu ousou até colocar essa palavra, com professores monoculturais, tradicionais, limitados, porque para mim isso eu chamo de limitação, eu acho um desperdício.

Entrevistado(a): Olha como tudo na vida tem muitos lados, esse que você fala é um deles sem dúvida, por outro lado, quando está aprovando, discutindo uma política institucional que vai ser debatido nos conselhos superiores, de repente a crítica que se recebe, faz com que essa política seja avaliada também com mais rigor, ela vai ter que sobreviver a um tipo de crítica que vai receber de quem pensa dessa maneira e isso gera também um certo aperfeiçoamento institucional, não é o ideal, mas também traz alguns benefícios

SANDRA: Tem que tirar alguma coisa.

Entrevistado(a): com essa diversidade toda né.

SANDRA: E o que o professor entende por performatividade?

Entrevistado(a): Acho que essa é a pergunta mais difícil

SANDRA: Ela é chatinha né? Se o professor me permitir eu posso falar um pouquinho antes até para meio que direcionar não sei ou se o professor quiser depois a gente trocar figurinhas

Entrevistado(a): Pode falar.

SANDRA: Então, o conceito que a gente traz aqui de performatividade, é um conceito inicialmente teorizado por Stephen Ball ele hoje é aplicado ao trabalho e não só trabalho docente ao trabalho do professor, mas ao trabalho de modo geral, sobretudo aqueles que são eu diria dependentes de determinadas organizações e instituições e que tem a ver tanto com a produção, não tanto com a produção não diretamente à produção mais com a performance da daquele trabalhador né, mas eu colocando na figura do professor quanto mais relatórios esse professor produz, mais bem avaliado ele é, não interessa o tipo de trabalho que ele presta interessa, não interessa se dar uma boa aula, se ele vai mais reprovar os alunos, o professor mesmo falou, reprovou 80% dos alunos, a ele é bom professor porque ele taxa trabalho, reprova, usa o peso da mão que tem mesmo, sobretudo o próprio trabalho

pedagógico dele né, isso não tá em questão, não interessa o tipo de pesquisa, a importância social da pesquisa desse profissional, mas a quantidade de pesquisa que ele produz, não importa se o artigo é bom, se tem um bom impacto, se não tem, e sim a quantidade né, nós vivemos um pouco, sobretudo nas universidades essa questão, essa filosofia performativa. Stephen Ball é um autor inglês e ele traz aí como os terrores da performatividade, na medida em que essa filosofia neoliberal imposta pelas agências reguladoras, ela obriga o professor a ter essa performance melhor do que a do colega, não em qualidade no caso, a sua qualidade ela não é o que tá mais imposta aqui, mas os relatórios, os portfólios, o que ele faz, a quantidade do que ele faz.

Entrevistado(a): Bom, eu vou tentar juntar o que eu tinha pensado e tocar nessas questões que você coloca. Para mim eu não vejo a ideia... eu ia relacionar performatividade a performance, mas eu não vejo performance nesse sentido de um produtivismo, talvez eu veja performance muito mais vinculada, por exemplo a atividade artística, uma performance de um cantor em um show, ele também é performativo nesse sentido e aí eu vejo por um lado então pra entender o que é a performatividade eu olharia para isso né. Como é que eu como professor, e professor significa alguém que por obrigação de contrato, tem que fazer o ensino, pesquisa e extensão, como é que eu como professor consigo atuar, consigo performar nessas três frentes, esperando sempre que seja, que não sejam três performances diferentes, eu como professor no ensino, eu como pesquisador, mas antes disso é eu como professor, hora fazendo ensino, hora pesquisa, hora extensão. Eu entendo que sejam três palcos diferentes, três áreas diferentes que eu tenha que performar. Sei que também não é todo mundo que consegue ver isso com clareza, mas a ação que eu faço, conhecimento com qual eu lido, político, pode gerar frutos para a disciplina que eu estou ministrando, também para o artigo que eu estou escrevendo, também para atividades que eu vou fazer com a comunidade externa, então eu tenderia responder dessa maneira, talvez é uma contra proposta de sentido de performance e performatividade, justamente por recusar esta quantificação do trabalho, eu nem entro na lógica desse produtivismo para lidar com esse conceito. Isso na UFABC eu entendo que é possível fazer pensando por exemplo que nenhum professor está obrigado a estar vinculado ao programa de pós-graduação e sim seria na pós-graduação que haveria essa exigência maior de quantidade, de produção e ritmo de produção, mais ainda com o cuidado a se tomar que isso varia muito de área para a área, na filosofia que é a área que eu atuo por exemplo, eu acredito que os índices usais de exigência de produção acadêmica, são bastante razoáveis. Fazer um bom artigo por ano, publicar um bom artigo por ano, publicar um livro a cada quatro anos, alguma coisa assim, me parece que é bastante aceitável, eu sei que outras áreas tem, exigem muito mais, uma quantidade muito maior de artigos, mas na UFABC eu não vejo essa cobrança e pelo menos na área que eu atuo que é a filosofia, eu também não vejo na área da capes essa cobrança. Então eu consigo fugir totalmente dessa visão produtivista, de quantitativa de performatividade que você estava falando e como eu não lido com isso eu entenderia dessa outra maneira, como é que eu atuo nesse tripé ensino/pesquisa/extensão, sobretudo sem fazer, sem cumprir três performances diferentes, mas conseguindo constituir a minha profissão

docente, o exercício da minha profissão, ou uma única coisa da qual saiam essas três vertentes, mas não como três coisas diferentes.

SANDRA: E no caso se a gente for levar até já para ir para outra questão né, se a gente for levar por essa lógica do produtivismo né, conforme o professor estava falando ainda a pouco, quais são as diferenças disso nas práticas levando em consideração essas exigências performativas na construção da identidade profissional, dentro desse viés do produtivismo?

Entrevistado(a): Triste de quem não consegue fugir disso, porque essa formação baseada nessa ideia de performatividade, que eu estou chamando aqui de produtivismo é a formação pra mediocridade. Eu preciso publicar tenha eu algo a dizer ou não, isso é horrível, seria muito melhor que a pessoa não publicasse, que gastasse 3, 4 anos escrevendo um bom material e publicasse esse material com mais tempo né. Acho que tem um outro lado que é assim, houve no passado, num passado mais distante até, talvez final dos anos 90 quem sabe, um abuso enorme da falta, com uma condescendência com a falta de qualquer tipo de produtividade na pós-graduação, dos pós-graduandos. Aquele momento em que se levava 8, 10 anos para fazer um mestrado e que o único resultado de um mestrado feito em 10 anos ia ser a dissertação, claro que ia ser uma baita dissertação, isso tem mérito, mas também é um grande exagero. Então eu acho que a questão para combater esse tipo de exagero, e com interesses perversos de um certo momento provavelmente impulsionados pelo banco Mundial e depois por outras concepções de educação, a gente virou-se perverso para o outro lado, no sentido de quantificar tudo, de dizer que você só pode defender o seu doutorado se você apresentar não sei quantos papers, e assim isso tende a formar pessoas medíocres, de todos os lados, porque vai formar, vai produzir um texto medíocre quem está produzindo, ao produzir esse texto medíocre 5, 6, 7 vezes entre o mestrado e doutorado, eu vou terminar o doutorado achando que fazer esse artigo medíocre que eu fiz é fazer um artigo bom, a gente perde a noção do que é bom e do que é medíocre e em tantos artigos medíocres sendo produzidos, as pessoas que vão se preparar para entrar no mestrado e no doutorado, vão descer a régua sobre o que é um bom texto, sobre o que é uma boa pesquisa. É um processo de desserviço a construção do pesquisador, a construção dos estudantes que são os pesquisadores e como consequência a construção da sociedade brasileira. Assim, é catastrófico e é isso acho que me parece que, não sei se é a origem disso, mas um impulsionador disso foram as políticas do banco Mundial dos anos 90 para que a gente formar-se mais mestres e doutores e fossemos mais produtivos e a gente incorporou isso e hoje isso vai no piloto automático. Por exemplo, a capes já a algum tempo relaxou consideravelmente, essas exigências tão rigorosas com o tempo de formação dos mestres e doutores. Houve um momento em que o ultrapassar dois anos para formar mestres e passar 4 anos para formar doutores, prejudicava muito a avaliação do PPGÉ, mas isso já tem uns 3, 4, 5 anos que não é assim, só que os programas não relaxaram, ele se acostumaram cotidianamente, se acostumaram a ser vigiados e hoje eles continuam agindo como

se tivessem o cabresto da capes e não tem, perdeu-se essa liberdade de certa maneira, a liberdade que é garantida na constituição pela autonomia universitária.

SANDRA: Isso pra gente é muito ruim, né?

Entrevistado(a): Nossa, mas com certeza, que bacana que eu consigo, acabei de orientar uma dissertação que foi defendida, uma mestranda que agora é mestra e que fez em 18 meses a pesquisa dela. Ótimo ela tinha condição de fazer isso, ela era uma pessoa com uma baita bagagem, com muita produtividade, não vejo nenhum problema disso, assim como não vejo nenhum problema que alguém precise de 30, 36 meses invés dos 24. Falta um pouco esse bom senso, eu acho que isso, o efeito disso é catastrófico, para a sociedade. A nossa ideia média do que é ser um bom professor, está caindo. Os professores de referência, eu vou falar da filosofia, porque eu conheço um pouco mais, aquela grande geração de grandes professores, que todo mundo conhece os nomes, aposentados das grandes universidades e etc., essa geração é substituída por outra, que no geral não tem as mesmas competências dos seus mestres e essas segundas gerações está formando outras, que não tem as suas competências, então a gente tá no processo de involução de anti esclarecimento, usando os termos de Kant, para a resposta de anti esclarecimento

SANDRA: E isso é meio uma aventura né, porque em todas as áreas né, a gente tem isso na educação, tem na medicina, tem todas as áreas e é muito perigoso, o que é que tá sendo formado daqui para frente.

Entrevistado(a): Tá muito uma tecnização da formação, ou seja, você deixa de formar um grande pesquisador, pesquisador robusto, que vai ter condição de lidar com as grandes questões do nosso tempo e forma bons aplicadores.

SANDRA: Eu acho que o orientador ele deveria ter uma autonomia maior de medir o tempo do orientando, porque às vezes o problema não é nem orientando e a pesquisa em si ela pede um pouco mais de fôlego, ela pede um pouco mais de profundidade que a gente não consegue sanar, responder no período menor que na realidade ela poderia ir um pouco além, mas é aquilo que o professor falou mesmo, os programas eles perderam, eu não sei, eu diria acho que até a própria coerência, de medir isso, se de fato precisa ser revisto esse prazo ou não, se o aluno tem condições? Ótimo, defende! Eu também defendi a minha dissertação em 18 meses no mestrado, mas tinha condições para isso, agora quando não tem, o prazo deve ser revisto né.

Entrevistado(a): É, pois é, aquela discussão sobre o tempo na educação, o tempo formativo, isso quando tem que entrar nessa conta de alguma maneira, eu concordo que não pode ser “liberou geral”

SANDRA: Não, de forma alguma.

Entrevistado(a): mas precisa ter alguma flexibilidade, internamente na UFABC a gente tem isso, pelo menos no programa que eu atuo, isso é bastante razoável, aí as amarras maiores são da capes mesmo que não são, a leitura que eu faço aqui hoje, elas não são tão restritivas, quanto foram no passado, mas entra uma questão de política educacional, que é grave, que é a inconstância da própria CAPES. Se mudou o ministro da educação, mudou o presidente da CAPES e de repente pode vir alguém que diz que rapidamente vai começar a descredenciar programas de pós-graduação, porque o critério de tempo não tá adequado, então não é totalmente sem motivo que as instituições, que muitas instituições, guardam essa preocupação. A gente precisaria pra dar maior estabilidade, maior segurança a isso, ter uma atitude mais estadista da própria CAPES. Mas que se colocasse como um órgão mais programático, de pensar por exemplo: vamos fazer uma mudança daqui há 10 anos, eu vou começar a pensar agora essa mudança, para que em 10 anos ela seja implementada e não mudar a critérios como eles estão fazendo a torto e a direita porque ai ninguém tem segurança de nada.

SANDRA: Sim é verdade, para finalizar professor a entrevista, o professor acabou até já entrando um pouco nessa última questão, mas para a gente conseguir fechar o raciocínio. de que modo as exigências das agências multilaterais de regulação, FMI, OCDE, Banco mundial, OMC na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial, nesse caso neoliberal, interferem nos projetos de pesquisas e na construção ou reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Então, eu acho que é isso, acho que eles são, esses órgãos são responsáveis por esse, por esse estreitamento das pesquisas, pelas pesquisas estarem sendo mais rasas, enfim, eles colocam em movimento essa concepção, que é uma concepção mais rasa de pesquisa, em função do ritmo de produtividade e o efeito disso é o que eu acabo de dizer, então é baixar a régua, baixar a média esperada, do que é um pesquisador, do que é um professor, do que um estudante, tá todo mundo se formando menos, pra usar os termos do Paulo Freire, a gente não tá chegando aquela capacidade de ser mais como pesquisador, como professor, como estudante, a gente está sendo menos do que a gente pode, talvez por outro tipo de deformação da nossa capacidade ontológica de ser mais, em relação aquilo que Paulo Freire previa e hoje o que talvez diz força essa nossa capacidade de ser mais, são esses tipos de política. Eu não sei em que medida esses órgãos ainda são responsáveis pela manutenção hoje, mas certamente foram nos anos 90, principalmente os impulsionadores dessa nova concepção, nesse novo paradigma de pós-graduação, que a gente continua desenvolvendo. Então sem dúvidas, o papel deles é o papel de responsáveis por iniciar essa formação mais frágil, mais limitada e assim, uma coisa para constar é que é muito burro a forma como eles propõe, porque é muito simples ludibriar esse sistema. Uma vez eu vi um professor falando na época representante diário na CAPES e hoje é um alto dirigente de uma universidade pública, e ele disse assim você quer internacionalizar sua pesquisa é a coisa mais simples, escolha um autor medíocre da sua área, estrangeiro nos Estados Unidos, não escolhe alguém muito, bom porque esse cara não vai ser reconhecido, tem que ser um cara medíocre que não tem reconhecimento

muito grande, que não tem tanta coisa publicada, leia tudo que esse cara publicou 10, 12, 15 artigos, talvez 1 livro, 2, e escreva sobre ele, e manda para ele, que a leitura dele vai dizer: “finalmente descobriram a minha genialidade!” e ele vai começar a te citar pra provar que ele é conhecido fora do país, ótimo você criou, atendeu ao critério de internacionalização, é estúpido esse tipo de controle porque se a gente quiser jogar o jogo é muito fácil. Agora em por um lado, isso também permiti que a gente... uma vez me perguntaram assim: “XXXX como é que você consegue produzir as coisas que você realmente acredita, publicar isso e ainda dar programa de pós etc.?” Eu brinco com que o que os órgãos reguladores exigem e faço o que eu acho que é importante. de verdade. Eu nunca fiz propriamente, isso é um exemplo, de uma vez que me marcou muito, tem que escrever um artigo mediano pra publicar numa revista boa e a revista boa vai publicar aquilo que os pares acham adequado e os pares na média tem uma opinião mediana, porque são médios. Então assim, eu escrevo isso também e além disso o que eu acho que é relevante, acho que o papel deles é esse papel nefasto, mas ao mesmo tempo é burro, e sendo burro a gente consegue contornar com inteligência.

SANDRA: Muito Bom!

SUJEITO 4.

PROFESSOR MANUEL: Agradeço a atenção, pela sua disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Entrevistado(a): Como pesquisador eu sempre acho que a pesquisa é importante, é encima dela que a gente estabelece o próximo passo, em questão de construção do conhecimento

PROFESSOR MANUEL: Muita gente não concorda com essa ideia, mas, é verdade.

Entrevistado(a): Apesar de eu não entender muito bem como se dá essa pesquisa em educação, porque a minha área é nanociência, é física, é uma pesquisa mais, de outra forma, construída de outra forma. Eu tenho dificuldade de entender como se quantifica parâmetros, pesquisa em educação, né. E como eu já fui pró-reitor de graduação, muitas vezes você fica pensando como a gente estabelece políticas eficientes, melhora a qualidade do ensino, eu acho que é desse jeito, produzindo material, sabendo quem está na sala de aula hoje, porque está fazendo o que, como que chegou lá, qual a capacitação que tem para isso.

PROFESSOR MANUEL: Está é uma pesquisa qualitativa.

Entrevistado(a): sim

PROFESSOR MANUEL: Nós pensávamos no início em se fazer uma pesquisa qualiquanti mas, o tempo é muito pouco, então seguimos com uma pesquisa qualitativa, mas o rigor, digamos, é o mesmo rigor das pesquisas quantitativa, é mais uma questão metodológica

Entrevistado(a): Sim professor

PROFESSOR MANUEL: Muito Obrigado! Eu passo a SANDRA para ela começar a fazer a entrevista.

SANDRA: Eu queria também agradecer ao professor pela gentileza de estar contribuindo com a nossa pesquisa, eu já havia informado no e-mail, é muito importante para mim. Até mesmo pela dificuldade que nos encontramos nesse período, não é mesmo? Então estar conseguindo realizar está sendo bem importante mesmo. Eu até vou pedir ao professor Manuel desligar um pouquinho o fone dele, que tá dando um pouquinho de microfonia. Ele está participando de uma outra reunião. Professor? Desligou, agora ficou um pouquinho mais fácil. Se não o professor acaba por não me compreender direito

Entrevistado(a): É

SANDRA: O professor Manuel já tinha até adiantado um pouquinho sobre a pesquisa em si no e-mail de apresentação e solicitação. Eu terminei o meu mestrado no ano de 2017. No mestrado eu também desenvolvi a pesquisa referente à Universidade Federal do ABC. Só que lá o objeto era outro, eu trabalhei um pouco sobre a formação continuada dos professores na universidade e a prática pedagógica e essa ideia de pesquisar identidade dos professores, ela surgiu justamente na entrevista com professor Dácio, foi aí que nasceu a inquietação. Eu terminei o mestrado eu já ingressei no doutorado, o fato de eu já ter a ideia de qual poderia ser objeto foi uma das razões que fez eu dar sequência. E agora no doutorado, a ideia é pesquisar identidade profissional dos professores da Universidade Federal do ABC e as possíveis relações com a performatividade e não distanciando claro da própria formação continuada, que também está ligada ao objeto. Então assim aquilo que eu gostaria de saber é como os professores constroem ou até mesmo reconstroem, de que forma né, que eles reconstroem a sua identidade profissional, tendo consideração que a identidade profissional, a identidade dos professores, ela não é algo estático, é algo que a gente vai construindo ao longo da vida, ao longo do tempo, ao longo da carreira dos professores de modo geral, as vezes diante de muitas crise, porque tem muita influência que pode interferir na nossa formação, interfere também nas nossas pesquisas e eu acho que isso tudo tem muita a ver com essas questões. E aí iniciando a primeira pergunta que eu gostaria de fazer ao professor. O que a professor entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Boa pergunta, eu que queria te perguntar isso..

SANDRA: Eu acho que o professor tem mais a falar do que eu. Eu estou começando.

Entrevistado(a): Deixa-me te perguntar, as outras informações anteriores aqui, você precisa dela, de formação, instituição e tudo isso?

SANDRA: Se o professor puder me passar depois não tenho urgência, não tem pressa é que o material que compõe a pesquisa.

Entrevistado(a): Eu posso te falar rapidamente agora se você quiser aguardar

SANDRA: Tá gravando o áudio, se o professor puder já fica e depois o professor não tem que estar respondendo, só o termo mesmo, se bem que já tenho o consentimento por e-mail, mas se o professor quiser fique à vontade.

Entrevistado(a): Agora voltou. Está me ouvindo? Achei que tinha caído a ligação.

SANDRA: Estou ouvindo sim.

Entrevistado(a): Eu vou falar rapidamente. Eu sou graduado em física na Universidade Estadual de Campinas, me formei em 99, depois eu fiz mestrado na USP, no IPEN mais especificamente na área de materiais, terminei o mestrado em 2002, fiz o doutorado no mesmo IPEN, na USP, no Instituto de Pesquisas e Energéticas e Nucleares, terminei em 2007, nesse período eu trabalhava no laboratório nacional de Luz Síncrotron, eu terminei o doutorado trabalhando no CNPEM, sai do CNPEM fiz pós-doutorado aqui na UFABC, quando ela abriu, uma forma de trazer profissionais para Universidade, era umas bolsas de professor visitante ou de pós-doutorado, então eu fiquei um ano aqui, não existia a Universidade ainda, fui trabalhar na USP, mas era vinculado a Federal do ABC e foi nesse período que eu prestei o concurso pra ser professor aqui. Em 2016, eu fiz um outro estágio de professor visitante no laboratório europeu de Luz Síncrotron, na França, fiquei um ano lá, de agosto de 2017 a agosto de 2018 foi o período. Então eu sou professor no ensino superior desde 2007 e toda a minha atuação como professor foi só no UFABC. Nunca trabalhei como professor antes.

SANDRA: Olha que legal.

Entrevistado(a): Uma coisa curiosa, eu não fui formado como professor, apesar de ter feito meia dúzia de disciplinas na licenciatura na Unicamp, durante a minha graduação, não tenho nenhuma formação como professor. Então toda a minha atuação sempre foi como pesquisador, como cientista. Bom! Eu fui pró-reitor de graduação na UFABC, fui coordenador do bacharelado em ciências e tecnologia, que é o curso de entrada na UFABC, fui o 1º coordenador eleito, a universidade começou as atividades, não existia esta figura, a gente foi se estruturando, o Dácio foi nomeado como coordenador nesse período de estruturação, aí existiu a primeira eleição para coordenação. Quando eu sai eu assumi a pró-reitoria de graduação e fiquei na pró-reitoria até 2016. Depois eu coordenei o doutorado acadêmico industrial

por um período e hoje eu faço parte da coordenação do núcleo de tecnologias sustentáveis, eu acho que é um resumo de tudo que eu fiz até agora.

SANDRA: Tem uma boa bagagem né?

Entrevistado(a): Vamos lá! Identidade profissional? Olha por muito tempo, bastante tempo, eu pensei que o principal ponto da minha carreira era a pesquisa que eu tinha que fazer, era como pesquisador e que como pesquisador, eu deveria levar para sala de aula a fronteira do conhecimento, ou seja, eu não estou lá para repetir o que está no livro, mas eu estou lá para trazer outros elementos que o livro não consegue contemplar, em algum momento eu percebi que é algo mais, que a gente precisa fazer algo mais, então eu tenho percebido cada vez mais, que as aulas que a gente dá, que são dadas nesse formato nos últimos 200 anos, elas não servem mais, o público mudou. Então o público tem mais informação que eu tinha na universidade. Eu quando estudante, eu tinha que pegar o livro na biblioteca e estudar sozinho, porque a única forma de trocar conhecimento com alguém era na biblioteca, com algum colega, ou indo na sala do professor. O estudante hoje tem muita informação na palma da mão, mas ao mesmo tempo que ele tem um monte de informação, ele não sabe o que fazer com ela. Esse formato que a gente vai lá e fala um monte de coisa, ele só torna o processo mais confuso. Eu acho que a gente vai lá com slides usando a lousa, despeja um monte de informação, eles vão lá e buscam mais um monte de informação e chegou um ponto que eles não sabem o que fazer com ela. Então de um tempo pra cá, nos últimos 2 anos assim, eu tenho pensado, esse cenário aí de os alunos mudaram, eu tenho pensado como que eu consigo mudar as minhas aulas, mudar essa prática docente, para além da ideia, que a ideia que eu tinha até um tempo atrás de ser um grande pesquisador, vou publicar um monte de artigo e aí eu vou estar sempre na fronteira do conhecimento e levo pra sala isso daí e mesmo faça isso com pouca didática, ou de uma forma ruim, mas eu consigo trazer informações que não estão no livro, né. Agora eu tenho pensado que não, talvez eu preciso de outras estratégias, porque eu acho que não tá funcionando. E tem um outro ponto que tem me incomodado um pouco, que talvez seja isso e eu nunca tinha pensado nisso, mas talvez sempre foi assim, que o aluno ele não quer o conhecimento, ele quer o diploma. E nesse sentido, outra coisa que tem me deixado assim, é que o aluno não quer, a minha impressão, sou professor de engenharia, das disciplinas de física, ou seja, as que os alunos não querem fazer, então eu fico com a impressão que eles querem só o diploma. E as disciplinas, aquilo que a gente está fazendo, são só um obstáculo pro diploma. Então o que eles ficam tempo todo tentando me ler, para ver qual vai ser a prova, como que eu vou avaliá-los, para saber como superar esse processo e ter o diploma e não o conhecimento em si. Só que ao mesmo tempo como cientista, eu acho que o que nos move é o conhecimento, se você não tem um conhecimento, você não consegue fazer nada diferente, não que você vai repetir aquele conhecimento daqui a 20 anos, mas que quando for necessário, você consegue construir um pensamento, para desenvolver novos conhecimentos, pra isso você tem que ter o estepe anterior para se apoiar nele. E aí fica muito difícil quando eu resolvo um problema dá mecânica quântica, da disciplina de física

solido, convencer o cara que quer ser engenheiro, de que aquilo é importante. Ele fala para mim que ele trabalha, que já faz estágio, no estágio que ele faz não tem nada disso, que ele tem um software que já faz aquelas contas, que ele não precisa perder tempo aprendendo a fazer, mas isso é uma grande bobagem, porque a gente está indo cada vez mais pra um cenário, em que você não aprende hoje o que você aprende amanhã. Então há 30 anos atrás, quando eu estudei, ou talvez antes, o engenheiro mecânico aprendia como funcionava o motor e o motor, seria o mesmo motor dos próximos 30 anos. Isso mudou, então o que eu quero dizer, assim, talvez a ideia de que a gente tinha de que funcionava a 30 anos atrás, eu aprendo algo hoje pra aplicar depois, não exista mais. acho que a grande reflexão que a gente tem que fazer é que eu tenho que aprender bem, aprender a pensar, porque eu só vou usar ainda não existe, então esse engenheiro, ele vai ter que dar conta de tecnologias e conhecimentos que não existem ainda, então o grande exercício dele é aprender a pensar, aprender a construir o pensamento e isso a gente faz com pesquisa básica, mas assim pra mim tem sido um desafio vincular os alunos, ou fazer com que essa pratica de ensino que é uma parte pequena do meu trabalho, pequena assim, de grande importância mais pequena em tempo. Eu gasto das minhas horas semanais umas 15 horas para a docência, para cada quatro horas de aula que eu dou, eu gasto mais umas 6 me preparando pra ela, lendo, refazendo os problemas e tal. Então eu não gasto a semana inteira preparando, isso é uma parte da minha atividade profissional que ela é importante e tem ocupado um lugar de pensar como é que eu vou fazer isso, que oscila entre o desânimo ao ver os alunos sem nenhum interesse, ao ânimo quando você vê um grupo pequeno de alunos super interessado, participando, atuando, tem uns que são os que me motivam mais, deve ter uns 40% da turma assim, que tão lá, que na dificuldade eles estão tentando e isso aí me motiva. Eu já vi essa profissão como algo muito importante e de uns dois anos para cá fiquei muito desanimado com a falta de recursos para pesquisa, uma construção de uma ideia de que a gente só precisa dar diploma para os alunos, então assim, de uns dois anos pra cá eu fiquei meio desanimado

SANDRA: Não pode desanimar não! É interessante que aluno é aluno né professor? Por que eu sou da área de humanas, eu sou professora no curso de pedagogia e eu vi no relato do professor os meus alunos, é exatamente a mesma coisa não muda nada, a necessidade que eles têm pelo diploma e toda essa desvalorização, desrespeito com a construção do conhecimento é muito grande. Eu tento colocar na cabecinha deles que eu não início por exemplo a construção de um edifício, de um prédio, suspendendo janelas no ar, a base é fundamental, a estrutura, o alicerce e até eles compreenderem isso, já terminaram a graduação e não deram valor nenhum. Então é tudo igual!

Entrevistado(a): Ai o fato de não ter tido uma formação como professor, talvez, torne a coisa mais que difícil, se bem que eu já estou nisso a 12 anos, mas assim, sei lá muitas vezes, talvez se tivesse tido algum tipo de formação nesse sentido, teria ajudado um pouco mais.

SANDRA: Entendo, para a próxima questão professor, algumas coisas o professor já foi até entrando, mas eu acho que a gente pode tentar aprofundar um pouquinho mais e seria quais as implicações da sua

história de vida na construção da sua identidade profissional, tentando retratar desde os primórdios da formação do professor.

Entrevistado(a): Eu sempre quis ser professor, teve uma época quando mais novo, eu pensei em estudar história, depois eu fui estudar física, aí durante a graduação na física eu achei que não era isso, que não era mais a física, porque aí como é o processo de formação do físico, ele é muito duro e curioso porque, agora eu vejo meu filho, ele está estudando física também, quer ser físico e revisito as mesmas coisas, fica uma que é por que a gente tá fazendo aquilo, né? Que é o que os meus amigos matemáticos lá acham, que é isso, que você tem que mecanizar algumas coisas, sem pensar, você só mecaniza, resolve e em algum momento você vai pensar pra que serve. O meu processo de formação na universidade foi muito assim, muito mecânico, um monte de matemática, eu resolvia um monte de exercícios e a maioria das vezes eu não sabia exatamente para que era que eu estava resolvendo aquilo. Me chama atenção que tem um livro do Feynman, que é um cara que ganhou o prêmio Nobel, um físico e ele passou um tempo na PUC/RJ e ele dizia o seguinte: “o estudante brasileiro da física era curioso, porque eles conseguiam resolver qualquer problema, que só não sabiam física.” Então teve um momento na minha graduação que eu tinha esse sentimento, eu sabia resolver qualquer problema, eu só não sabia física, que era a descrição matemática da natureza. Então naquele período eu até pensei que professor não era um caminho e eu acho que não seria professor de escola por exemplo, de Ensino Fundamental e médio, no ensino superior sim, mas eu acho que não aguentaria dar 40 horas de aula por dia, repetindo conhecimento de forma mecânica, uma impressão que eu tenho sendo pai de três filhos e olhando os meus filhos chegando em casa e estudando com eles. Cada vez que eu faço a lição de casa com eles, eu odeio esse processo, porque é um processo mecânico, completamente aonde a reflexão não faz parte do processo. Então, se você falar para eles assim, vamos pensar um pouco sobre o assunto, que é o que eu percebo lá no meu aluno, se eu falar pra eles assim: “antes da gente começar a resolver qualquer coisa, vamos pensar livremente sobre o assunto, vamos pensar sobre as coisas, sem formalizar nada, sem fazer nenhuma equação, sem nada vamos só pensar sobre as coisas.” Eles não conseguem fazer esse exercício, então assim um exemplo que eu tenho usado muito, uso até com eles - a criança pequena numa certa idade se você pedir para ela explicar algo, ela vai explicar, se você perguntar para ela que o sol nasce e se põe? Ela vai dar uma explicação com os elementos que ela tem, se você perguntar para um menino de 12 anos, 13 anos, 14 anos, ele vai ficar quieto porque a escola matou qualquer tipo de iniciativa dele, de fazer uma reflexão. Então, voltando isso, chegou um momento que eu pensei, professor que era algo que eu sempre pensei, algo que eu sempre tinha pensado em ser, saiu do meu norte, professor na dá, não é algo que eu quero fazer. Então foi quando eu fiquei mais pra pesquisa, eu fui trabalhar no SICONTRON, mas lá no SICONTRON, chegou um momento que eu falei, poxa, mais eu tenho tanta informação pra dar e não compartilho isso com ninguém, além de escrever artigo e coisa e assim. Então, me parece que a ideia de ser professor na universidade como a gente faz hoje, em que a minha prática não é cerceada de nenhuma forma, eu posso ser bom ou ruim, sem que ninguém controle nada, então eu

posso ser um professor bom ou ruim, sem que ninguém controle absolutamente nada. Então eu por exemplo, odeio da prova, não gosta da prova, não mede nada, mas como é que eu vou dar um curso de física e não vou dar prova? Como é que eu não vou pedir pra eles resolverem nenhum exercício? Aí fica muito difícil, como é que eu vou medir se eles avançaram ou se não avançaram, ou se eu deixo eles avançarem ou não deixo eles avançarem? Gostaria muito mais que o processo fosse mais em sala de aula, mais desafiador, com perguntas e respostas, soluções de problemas, de reflexão sobre isso, e lá na frente eu não precisasse fazer prova nenhuma, mas não é verdade, não é? Então é isso assim, eu quis ser professor um momento, depois eu não quis, depois a ideia de professor universitário me pareceu interessante e eu gosto e tal e de uns 2 anos pra cá eu tenho pensado se era isso mesmo, se eu não deveria estar só no laboratório fazendo pesquisa.

SANDRA: Bem. Eu sou obrigada concordar com professor, porque eu também não concordo com avaliação. Aliás, eu não gosto. Eu acho que ela é muito mais uma forma de repressão e não mede de fato se os alunos dominam ou não o conhecimento que a gente trabalhou, então eu também não gosto não.

Entrevistado(a): Na verdade é conhecimento contra o relógio eu brinco com eles. Você dá duas horas pra ver se o cara está bem treinado pra resolver alguma coisa. Se eu der um problema muito complexo, eles não vão resolver. Se eles não tiverem visto solução ao problema em algum momento, eles não vão resolver, então o objetivo ali não foi alcançado, a gente não ensinou nada, o que a gente ensinou é quem sentou pra resolver um monte de exercícios e quem não fez.

SANDRA: É bem isso mesmo e quais são as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): É a gente está na, minha formação inicial ela foi importante para dizer como eu não quero ser, como eu acho que não deve ser, então a forma que eu estudei na Unicamp, fazendo milhões de exercícios, com professor entrando na sala e falando que a gente era um lixo, que só os 5% melhores iam sobreviver aquilo, que foi esse o processo de formação na Unicamp e de fato só os 5% melhores da física sobreviveram. Então da minha turma de 150 alunos que entraram, na minha formatura deviam ter uns 6 e assim que a física do ponto de vista da formação inicial, fica claro pra mim, que isso não é o que eu acho que é educação, então isso é importante porque eu faço de tudo para não fazer a mesma coisa. Então, a ideia da universidade como um filtro, em que eu estou lá só pra filtrar os ruins e deixar os... esse cara que vai passar, que ele é o melhor, que ele é o bom, ele não precisa do professor, ele não precisa de ninguém, o cara é bom, com o estímulo certo ele vai embora, então quem precisa do professor, de alguém guiando o processo é aquele que não tem o mesmo brilhantismo, que vai precisar de ajuda, de um tutor pra esse processo. Então na formação inicial teve esse papel. Formação continuada, não fica claro o que é, porque assim, como a gente tem autonomia total como professor, a sua formação continuada é aquilo que você quer fazer por isso, então é quando eu estudo, quando eu fico aqui, então

nesse período de corona vírus eu tenho gastado um tempo pensando como usar novas ferramentas pra este processo de aprendizado, isso é um processo de formação, eu poderia estar fazendo um processo formal, mas é algo que é uma iniciativa minha, como professor, em que eu vou construindo aquilo que eu acho que é importante que eu traga para o meu processo, mas não existe um processo, eu não consigo perceber talvez esse processo de formação continuada, a única coisa é uma erudição que vem com algum tempo, de alguém que passa o tempo todo estudando, né.

SANDRA: E no que diz respeito por exemplo as pesquisas do professor, mas não dessa forma informal aí no caso mesmo as vinculadas a universidade, às vezes fora dela e as próprias escolhas dos projetos de pesquisa do professor.

Entrevistado(a): A gente tem vários projetos de pesquisa, isso eu entendo como processo de formação, porque assim, a medida que você experimenta, estabelece novos processos, você amadurece conhecimento e aí a gente volta naquela ideia inicial, que eu te disse que o conhecimento pode tá num livro e o meu papel como professor em dedicação exclusiva é trazer a fronteira do conhecimento pra sala de aula, pra mim essa é a grande diferença de um professor, eu tenho alguns amigos que são professor de cursinho, e um dia um deles falou que ele dá 16 vezes no dia, 16 vezes a mesma aula. Esse cara ele só repete um livro, eu não sei o que ele pode trazer a mais, agora eu posso levar pra sala de aula o resultado ou o aprendizado do meu último experimento. Então assim, o ano passado eu fiz uns experimentos no acelerador de partículas, lá em Barcelona e usei esse exemplo na minha aula da semana seguinte, essa é a diferença do professor em dedicação exclusiva, que tá fazendo pesquisa e ele traz pra sala de aula, a fronteira do conhecimento. Então muito dos exemplos que eu uso no curso, são exemplos e aí eu tenho uma erudição enorme para falar de diferentes sistemas, mas basicamente que eu vou construindo com o resultado da minha pesquisa.

SANDRA: Então o professor entende que isso interfere diretamente na construção da sua identidade enquanto professor

Entrevistado(a): Lógico, isso é fundamental por que assim, inclusive motiva os alunos por exemplos, eles gostam muito mais quando eu falo de um problema da pesquisa minha, do que quando eu resolvo um problema do livro, o problema da minha pesquisa não vai cair na prova, é mais uma curiosidade, mas, como é ciência de ponta, eu percebo que nesse momento que eles largam a caneta pra prestar atenção no que eu estou falando

SANDRA: Perfeito

Entrevistado(a): e muitas vezes eu faço esse link, resolvo alguma coisa fundamental de química do estado sólido que é minha disciplina e trago um problema dos meus experimentos em física do estado sólido pra ilustrar aquele, aquilo que eu falei. É muito mais complexo do que o que está no livro, mas

ao mesmo tempo é muito mais interessante para o aluno. Desse ponto de vista, o nosso trabalho de pesquisa seria uma formação continuada, continua né, ele acontece o tempo todo.

SANDRA: Perfeito. Em que medida o projeto de educação superior da Universidade Federal do ABC, com seus princípios institucionais contribuem para a construção e reconstrução da sua identidade?

Entrevistado(a): Acho que a diferença assim da UFABC é que ela permite aí esse projeto, primeiro que a gente pode dar a disciplina que a gente quiser, então a gente pode passear por várias áreas do conhecimento, então eu já dei disciplinas de computação, dou uma disciplina de projeto de engenharia não sendo engenheiro e isso eu acho que é legal inclusive pro aluno. Porque você traz um olhar para as coisas diferente do olhar bitolado da sua área conhecimento, você traz um outro olhar para as coisas. Então assim essa característica da UFABC, que você pode interagir eu posso das disciplinas básicas, posso dar disciplinas avançadas, eu posso tomar café com engenheiro e a gente discutir um projeto junto, então por exemplo, eu tenho 2 alunos de IC trabalhando em um programa de computador, eu não sou da área de computação, mas a ideia era que a gente trouxesse, conseguisse escrever um código, para ajudar a analisar um conjunto de dados, então os garotos são da computação, trabalhando no problema para análise de dados que a gente tem e tem um outro garoto trabalhando numa construção, no desenvolvimento de uma instrumentação científica de baixo custo, usando argumentos... eu não sou professor da automação, eu sou professor da engenharia de materiais e sou físico, mas assim a UFABC permite essas, ela rompe barreiras e você consegue fazer coisas que você não faria em outras escolas, eu acho que isso é importante, por que o conhecimento não é um... uma árvore pra crescer não pergunta se ela cresce nos termos da biologia, da química, da bioquímica ou da física, na verdade ela só cresce. A árvore só cresce. A gente é que classifica se fizer fotossíntese é tal área, as reações bioquímicas é tal área, se a gente tiver estudando, ou é da gravidade, algo que se move pra cima é física, mas árvore não quer saber, ela só cresce. Então a UFABC permite esse, que nossa prática cotidiana seja desse jeito sem barreiras, com as áreas do conhecimento.

SANDRA: Muito bom! Eu sei que o professor falou que toda a tua carreira docente, ela foi construída na UFABC, mas isso acabou me inquietando agora, o professor acredita então pelo fato de a UFABC ser um outro modelo de instituição, é diferente então ser professor nesta Universidade, do que seria uma universidade tradicional. Isso muda muito? Interfere na identidade do professor também de modo geral?

Entrevistado(a): Eu acho que sim, por que a gente tem na sala de aula por exemplo, alunos de diferentes áreas de interesse. Então eu posso ter na minha sala de... agora eu estou dando a disciplina de física no estado sólido, tem alguns físicos, tem muitos engenheiros de materiais e tem um garoto que é da engenharia espacial, o que é curioso porque às vezes eu percebo que ele está meio perdido, não está... mas assim, você tem no mesmo espaço alunos com interesses diferentes, com perguntas diferentes, com dúvidas diferentes, sai um pouco da bitola de falar algo com vocabulário específico para alguém, se

you vai para as disciplinas mais fundamentais, ainda o grupo é muito mais heterogêneo. Por que os alunos podem tudo? Podem. Eu acho que é completamente diferente de uma escola que o cara entra no curso, ele tem os mesmos amigos, os mesmos professores, uma única linguagem, as perguntas que vão chegar serão sempre as mesmas, por que elas são construídas com as mesmas dúvidas, então lá a gente tem na sala de aula alunos com trajetórias completamente diferentes e podem estar na sua sala de aula, com dúvidas e olhares para as coisas... Tem uma outra disciplina que eu atuo algumas vezes que se chama materiais para ambientes, que vem o cara da engenharia de materiais e vem o cara da energia, da engenharia de energia e vem o cara da engenharia ambiental urbana, esses 3 grupos conseguem lançar olhares diferentes sobre o mesmo problema, com as trajetória deles e me obrigam a fazer essa reflexão também e se eu pensasse do meu ponto de vista, eu só olharia pros aspectos fundamentais de materiais, mas como eles vem com olhares diferentes, eles me obrigam a fazer olhares diferentes sobre o mesmo tema, então eu acho que assim que isso não é possível em outras escolas

PROFESSOR MANUEL: Então professor, isso quer dizer que o fato de a UFABC ser uma universidade bem como um núcleo central, um dos núcleos centrais, com o princípio da inclusão, isso tem alguma influência na sua trajetória profissional, na reconstrução da sua própria identidade como professor?

Entrevistado(a): Tem duas coisas aí que são importantes, que eu acho que eu destacaria na UFABC, a interdisciplinaridade, que é o que eu falei um pouco agora, que é ter as pessoas diferentes e a inclusão, ela também tem um papel, a gente tem na sala de aula alunos com trajetórias de vida muito diferente e em alguns momentos você precisa inclusive ter a percepção que eles tem repertórios diferentes, eu não gostaria de usar a palavra limitados, mas você tem um aluno filho da classe média por exemplo, que viajou, que conhece o mundo, que fez um monte de coisa e tem um outro aluno que, a gente tem muitos alunos que vem das escolas técnicas e crescem numa comunidade, fizeram escola técnica, que o único objetivo é um emprego, com um repertório muito mais limitado aquele. Esses grupos estão todos ali e desafiam o tempo todo que você consiga ter olhares diferentes. Por exemplo, você não pode julgar alguém por não saber algo, ou por não ter experimentado algo e nem privilegiar alguém que experimentou um monte de coisa e conhece o mundo e viajou, tem ricas experiência de vidas e fazem parte do processo formativo. Então, eu tenho uma coisa que me deixa muito incomodado, mas isso não é na UFABC é como sociedade, é assim, tem um menino que passou pela minha sala de aula que ele é loirinho, fez várias disciplinas comigo, mas ele é loirinho, filho da classe média, fisicamente parece filho da nossa classe média, esse menino é um aluno horrível, péssimo, ele é um aluno ruim, ele cola, ele é mal caráter, ele faz tudo que pode de ruim, ele consegue estágios fora de série, como ele é desenvolvido, ele fala bem, ele tem uma vivência social, ele experimentou, então ele é um aluno ruim que só cola, tal, mas, ele é muito desenvolvido e esse aluno, esse menino, ele sai de um estágio bom para outro melhor. Eu diria que ele vai ter uma trajetória profissional boa, sendo um aluno ruim, ele fala vários idiomas, porque

os pais falam vários idiomas e tem um outro menino que eu gosto muito, só que ele é negro, humilde, com uma trajetória muito diferente daquele lá, ele é tímido, ele tem medo do mundo, mas ele é um aluno muito melhor do que o outro, se você perguntar qual dos dois é melhor, ele é inteligente, ele é criativo, só que ele não tem a vivência e o traquejo do outro, esse menino não conseguiu estágio e foi fazer mestrado, mesmo querendo seguir uma carreira de engenheiro, só porque ele não conseguiu estágio. Na UFABC a gente experimenta essas coisas o tempo todo por conta da inclusão, metade das vagas são cotas, então a gente tem esses dois grupos e em alguns momentos é meio revoltante. Você ver o cara que é péssimo aluno, trambiqueiro, malandro, conseguindo emprego e o bom aluno, dedicado, inteligente, não consegue porque é tímido, porque tem pouco traquejo social, por que não sabe... fica ali assustado quando ele vai pra um mundo maior do que aquele que ele estava acostumado. Então eu acho que isso tem um papel sim na minha prática, muitas vezes de não ser injusto e isso é uma reflexão que você faz o tempo todo, de como é que você avalia esses diferentes grupos? Como você estabelece mecanismos sem julgar, sem conceitos prévios sobre os diferentes grupos? Tem um papel sim

SANDRA: E o que o professor entende por performatividade?

Entrevistado(a): Se você, na minha área é publicar muitos artigos. Ter produção científica científica é ganhar projetos, isso é performar naquilo que, é por isso que eu sou cobrado, se a gente depois você entra no site e procura o mapa de pontuação para progressão na carreira docente da UFABC, se é que você ainda não viu esse dado ainda.

SANDRA: Eu andei dando uma olhadinha esses dias,

Entrevistado(a): É

SANDRA: É um mapa curioso

Entrevistado(a): Pra gente progredir na carreira, mudar os estepes, então assim, para avançar, você tem que pontuar e essa pontuação ela é muito mais, ela praticamente só conta, a gente tem que publicar artigo, tem que orientar, tem que ganhar projeto, tem que ter alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, tem que fazer extensão só um pouquinho, não precisa ter grandes atividades de extensão, mas o principal ponto é a pesquisa, à docência eu tenho que dar as aulas, se eu dei aulas bem ou se eu dei aulas mal, se eu dei aulas, isso tudo não tem medida, não estou falando que não seja importante, institucionalmente, eu acho que deve ser, mas não existe uma medida da qualidade do ensino, agora, se você me perguntar qual a minha performance que vai ser cobrada é produzir como cientista. Pessoalmente, pessoalmente, eu tenho investido, tentado ser um professor melhor, mas isso não é algo que está, é uma coisa minha, eu não sei como os outros professores, bem, porque a produção principal é como pesquisador, então se você não tiver publicado, por exemplo no meu caso, programa de pós-graduação que eu oriento, a gente tem que publicar 8 artigos em 4 anos, é número se não está fora do

programa não pode mais orientar, pegar alunos novos, em revista indexar internacional, não é qualquer coisa, você tem que publicar em revista indexada internacional. Então não adianta eu publicar numa revista de pouca expressão que não isso não conta, então basicamente o tempo todo a gente tá pensando em como conseguir dinheiro, como aprovar projeto e como publicar mais. Mesmo por exemplo, eu sendo contra essa ideia de produtivismo, mas, o jogo é desse jeito, a gente tem que jogar o jogo de acordo com as regras.

PROFESSOR MANUEL: Então Professor, performatividade e qualidade não são incompatíveis?

Entrevistado(a): A não, não deveriam ser né? A gente deveria fazer as coisas com qualidade em tudo aquilo que faz, mas o ponto é que eu não tenho clareza, por exemplo, se a gente, o ano passado, eu vou dar um exemplo que eu acho que ilustra bem, eu passei um ano na França, um ano sabático como pesquisador visitante, quando eu voltei da França, eu tinha que ir, por alguma razão, me colocaram um monte de aulas novas, disciplinas novas, turmas novas, então no ano de 2019, final de 2018, 2019, eu dei de 7 à 8 disciplinas novas, novas que eu nunca tinha preparado, eu tive que preparar o curso do zero e tal esse ano praticamente me consumiu preparando os novos cursos, porque eram cursos que eu nunca tinha trabalhado neles, a minha produção científica caiu, eu publiquei só um artigo que saiu em janeiro desse ano, eu não tive nenhum bônus por ter trabalhado em 8 disciplinas diferentes, novas, pela primeira vez, que me custou um tempo enorme e tive o prejuízo de ter sido cortado da pós-graduação, porque eu publiquei só um artigo e não dois no último ano, como tinha que ser, como era cobrado. Então fui reclassificado como professor colaborador, porque eu só publiquei um artigo. Então assim, a qualidade como docente não foi medida, mas a qualidade como pesquisador foi entendendo que, se entende por qualidade é publicar ou produzir bastante.

PROFESSOR MANUEL: Então foi quantidade e não foi a qualidade

Entrevistado(a): Foi a quantidade, os artigos que eu publiquei foram em revistas importantes, mas assim, como não atinge o número, aquele número que estava sendo esperado, se entendeu mais assim, eu acho que eu fiz um bom trabalho como docente, dei um monte de aulas em disciplinas novas, dei uma disciplina da pós-graduação, que eu achei que foi particularmente motivante para os alunos, foi pra mim também, que me deu muito trabalho, eu passei o Natal aqui corrigindo os trabalhos, as provas, porque elas ficaram muito longas, cada aluno fez prova de 25 a 30 páginas manuscritas, provas enormes que eu corrigi todas no Natal, ano novo, sábado, domingo corrigindo as provas, por que eu achei que aquela disciplina era daquele jeito. Isso tudo não entra na minha avaliação como docente, o que entra na minha avaliação é que eu dei os créditos que eu tinha que dar do ano. Agora, é a mesma coisa eu dar uma disciplina 5 vezes, ou dar 5 disciplinas diferentes? Do ponto de vista do trabalho ela é completamente diferente, eu posso ser um reproduzidor de conhecimento, ficar falando um monte de vezes as mesmas coisas, ou eu posso trazer novos conhecimentos, trazer novas coisas, acho que isso é uma

das coisas que devia ser rediscutida na carreira docente. Qual é o nosso papel ali? No nosso caso da UFABC, inclusive em qual é a, como que se faz com que todo mundo tenha exatamente os mesmos, seja cobrado, avaliado da mesma forma, entendendo que assim, se você olhar a ficha de avaliação na carreira, à docência ela tem um peso muito pequeno, de uns 2 anos pra cá, os alunos fazem uma avaliação do docente e gera um coeficiente de rendimento do docente, a minha impressão é que o docente que aprova todo mundo tem o coeficiente de rendimento alto, o que é mais duro tem o coeficiente de rendimento mais baixo, o instrumento precisaria ser melhorado, entendendo que o nosso público é aquele cara que só quer o diploma, não necessariamente o conhecimento, não dá para generalizar, mas assim a minha impressão é que a maioria quer isso ai e não o conhecimento

SANDRA: Professor, já que nós atrelamos os artigos a questão da qualidade aí a questão da performatividade, o professor acredita que o fato de o artigo ter sido publicado numa revista com bom indexador, isso atribui qualidade ao artigo?

Entrevistado(a): Não, eu acho que não na verdade não, mas assim o que assim sabe, eu passei um ano na Europa, me chamou atenção, me chamava sempre atenção uma coisa que o laboratório que eu estava lá, era um laboratório de ponta, ai vinham alguns pesquisadores e você conversava com eles sobre o que eles estavam produzindo e claramente você sabe que, percebia que eles não sabiam exatamente o que eles estavam produzindo, mais rapidamente eles publicavam aqueles resultados em grandes revistas, ai eu puxa, mas pra eu publicar um artigo no NIED por exemplo, eu tenho que fazer um trabalho, mas se eu não colaborar com um cara de fora, eu acho que dificilmente esse trabalho vai ser aceito, por mais que o trabalho seja fora de série, mas é como a regra está posta, então assim, porque o artigo, o artigo é uma história, que alguém vai contar uma história, não vai ser a sua tese, se você contar uma história bem contada, que convença todo mundo de que aquilo é importante, então é uma história importante, mas eu posso vai ter gente com desvio de caráter, que conta uma história mentirosa, falsa, apoiado em evidências que não existem. Vai ter? Eu acho que vai ter! Então assim, talvez seja o momento da ciência se repensar, a ciência pra mim ela virou um negócio, ela é um grande negócio, que envolve as universidades, que envolve o recurso público, envolve o financiamento da pesquisa, que envolve recurso privado, que envolve a venda de insumos para pesquisa, que envolve a venda de equipamentos e como um grande business esse negócio tem que se movimentar e o que movimenta esse business? O que faz o dinheiro circular? É o projeto que vem no financiamento público, que é transferido para iniciativa privada na compra de insumos e... Então o pesquisador é o cara que viabiliza, como você viabiliza e identifica qual é uma boa pesquisa ou qual é uma pesquisa ruim? Como que você compara pesquisadores? Como é que eu sei que o cara é um gênio, mas ele nunca publicou nada, então é uma forma de medir e eu não consigo ver outra. É publicar artigos e em revistas indexadas. Por pares é melhor forma? É uma forma justa? Eu não sei! Hoje é única forma. Então, o pesquisar que me recebeu na França, ele era amigo pessoal de um editor, de uma revista importante na nossa área e o artigo dele

parou, um artigo que eu não estou, mas o artigo parou e não andou pra frente e ele ligou pro cara, eles eram amigos do futebol, ele ligou pro cara e falou “e o meu artigo?” duas semanas depois o artigo estava publicado. Então assim, é a forma justa? Não sei, mas é a forma que a gente tem agora. Então se é a que a gente tem agora, a gente tem que trabalhar para isso e tentar estabelecer, jogar dentro das regras do jogo. Se pra publicar numa revista importante, você tem que ter parceiros fora do Brasil e é isso que tem que..

SANDRA: Assim seja!

Entrevistado(a): Agora não dá pra ficar sentado chorando que o sistema é ruim, pra isso quem pensa na questão desse sistema, tem que sentar e pensar formas de coisa... agora, faz uma coisa curiosa, pega as pessoas importantes da sua área e entra no site da Fapesp e olha quantos projetos eles ganharam e tiveram aprovados, depois você faz uma reflexão se aquelas pessoas são de fato tão surpreendentes ou fora de série. Aí você fala, ver

SANDRA: Em me questiono isso o tempo todo, por que as vezes eu vejo umas coisas assim, extremamente grosseiras, mas enfim né a gente tem que dançar a música né, não tem jeito, do ponto de vista do professor, quais as interferências das práticas e exigências performativas na construção da identidade profissional?

Entrevistado(a): Em que sentido isso? Não ficou assim... do ponto de vista, cada um responde de um jeito nessa, por exemplo, o fato de publicar, de ter que publicar, não muda a forma como eu encaro o fato. Eu sei por exemplo, eu escuto de alguns colegas a seguinte frase, eu dou sempre a mesma disciplina, ela já tá pronta, eu uso os mesmos slides que eu tenho há 200 anos, vou lá faço a mesma coisa e gasto toda a minha energia com a pesquisa, para escrever artigo, não gasto energia nenhuma com as aulas. Eu não consigo fazer isso, gasto minha energia com aulas, muitas horas lendo e relendo, buscando em outros livros e outras formas de falar aquilo que eu tenho que falar, mesmo que isso leve um prejuízo na minha atuação como pesquisador ali, não publicando no nível que seria, ou até que eu acho que deveria ser, mas eu teria muita vergonha de chegar na sala de aula e enrolar os alunos e dá para fazer né, daria para fazer, mas eu tenho muita vergonha de fazer isso. Então eu entendo que cada vez que eu ponho o pé na sala de aula é pra ser um momento empolgante de contato com o conhecimento. Uma das coisas que está no projeto pedagógico da UFABC, que a UFABC não conseguiu implantar, mas que eu acho que deveria ser assim, a UFABC, o projeto pedagógico dizia: “Que as aulas elas seriam grandes palestras plenárias, então o professor daria uma aula de 40, 50 minutos e seria uma grande plenária e depois o aluno teria aulas com alunos de doutorado e outros alunos em outro nível, para resolver exercícios e tal... Eu acho que deveria ser assim, ao invés de ficar 2 horas resolvendo exercícios em sala de aula, eu deveria dar uma grande plenária empolgante com a fronteira do conhecimento e depois tem um segundo momento que seria o trabalho individual do aluno, apoiado com um aluno de mestrado, doutorado, mas

não é a nossa realidade, então não dá pra fazer. Então, essas exigências da produção científica, eu acho que elas não interferem na minha prática docente, apesar da cobrança ser toda na produção científica, eu acho que ela não interfere na minha prática docente.

SANDRA: E na construção da sua identidade, então certo modo também não, porque o professor segue resistindo aí a essas interferências?

Entrevistado(a): Não é... tem vezes que eu fico pensando como é que vai ser, porque toda cobrança fica em cima da pesquisa e cada vez mais ela tem sido nesse sentido, então por exemplo, a gente tem vivido no último ano que passou, o ano que passou, foi um ano muito ruim, com o discurso que as universidades públicas não servem pra nada, que são berços ideológicos comunistas, eu estou na escola de engenharia, ninguém nem fala sobre política, não é o assunto do nosso cotidiano, isso me deixa muito desconfortável por que a impressão que eu tenho é que tão desconstruindo a ideia de uma universidade de pesquisa como a nossa, em que a nossa, o conhecimento que é levado para sala de aula é a fronteira do conhecimento e ele só é a fronteira do conhecimento, porque a gente dá aula no laboratório, por que se não seria só a reprodução do conhecimento. Pra isso nem precisaria de universidade, eu filmo uma aula e deixo ela online, cada um se vira aí faz um milhão de vezes a mesma coisa. A ideia de você ter o professor/pesquisador é que você leve pra lá, então no último ano que passou, essa identidade profissional deu uma balançada, por que existe um discurso coletivo tentando questionar o que é que a gente está fazendo lá e nos colocando assim como grandes privilegiados, que ganham um super salário para ficar fazendo política em sala de aula, que não é a minha realidade, que não é a realidade de quase ninguém que eu conheço, eu diria que da maioria das pessoas que trabalham lá comigo, são pessoas que fazem pesquisa séria, mesmo sem recurso, no último ano, em alguns momentos eu pus dinheiro do meu bolso, para que o aluno que eu trabalho de mestrado, para que o aluno não parasse, entendendo que faz parte do processo, no processo de formação, tem aluno de mestrado ou seja de pesquisando na fronteira do conhecimento, mesmo que isso leve ao uso do recurso meu, eu pus dinheiro do meu bolso para comprar insumos para laboratório, para gente não parar pesquisa. Não concordo, mas eu achei que era o que tinha que fazer naquele momento. Então eu acho que algumas coisas abalam a identidade profissional e ela não estão necessariamente relacionadas ali naquele espaço. Então assim, como é que eu vou pensar em ser pesquisador, quando não existe recurso para pesquisa, a pesquisa que eu faço, ela é cara, ela demanda equipamentos e insumos caros, se não tem esse recurso o que eu vou fazer? A não você pode dar aula e está tudo bem, mas não adianta, porque a minha aula assim, sem levar a fronteira do conhecimento pra sala de aula, ela vai ser vazia, está no livro eu posso gravar essa aula, se é só para reproduzir conhecimento não precisa, não sei se eu precisaria estar ali, mas, assim, então a identidade deu uma balançada, mas eu acho que eu vou tentando

SANDRA: Segue resistindo né? Mas é bom ouvir isso, viu professor, porque isso até me fez voltar um pouquinho no passado, nas entrevistas para o mestrado, né? Eu fiquei extremamente triste quando um

professor olhou para mim e falou que ele não se via como professor, que ele era pesquisador, eu acho que a partir do momento que a gente tá ali, como professor chamou agora de fronteira do conhecimento, ele nem é só professor como também não é só pesquisador, né? Ele é professor/pesquisador, eu vejo no discurso do professor, a figura de um professor pesquisador de fato, que está tão preocupado com a formação do conhecimento na sala de aula, quanto com o universo da pesquisa e uma coisa está vinculada a outra né? Mas isso é bom, bom ver essa resistência

Entrevistado(a): Isso ai era uma pergunta que eu queria, eu já fiz várias vezes para o pessoal da educação e o pessoal da educação não me consegue responder, que é o seguinte, ou não conseguiu até agora: se o processo de sala de aula é um processo de construção do conhecimento, que é o mesmo processo que eu tenho no meu laboratório, no meu laboratório eu tenho uma ideia, uma dúvida, uma pergunta, um questionamento e aí eu construo estratégias para responder aquela pergunta. Então, o tempo todo eu vou buscar novos conhecimentos, vou buscar estratégias, para desenvolver o conhecimento, para explicar ou responder aquela pergunta, que eu tinha no início. A sala de aula também é um processo de conhecimento, que a gente deveria fazer a mesma coisa e aí eu não consigo entender, por que é que isso não fica, não é tão empolgante pro aluno, como é empolgante pra mim no laboratório? Porque esse processo de trabalho, ele é empolgante, a sua curiosidade, tá sempre sendo colocado na sala de aula, qual vai ser a próxima pergunta? Mas se eu fizer isso? Se eu fizer aquilo. Na sala de aula a gente não conseguiu estabelecer um processo de construção do conhecimento que seja motivante para os alunos, como é na atividade de pesquisa, apesar de na essência ser a mesma coisa, né, eu acho, ou deveria ser a mesma coisa.

SANDRA: Deveria né. E de que modo as exigências das agências multilaterais de regulação FMI, OCDE, Banco mundial, OMC, na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial, nesse caso neoliberal, interferem nos projetos de pesquisas e na construção ou reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Na verdade assim, a gente está com a atividade de pesquisa, ela não é uma coisa nova, né, mas assim, o que a gente pesquisa? A gente pesquisa o que tem dinheiro, principalmente a pesquisa que tem... agora, por exemplo, no ano passado o CNPQ, não soltou nada, dinheiro, não tinha recursos para os universais, não tinha recurso para nada, aí agora história com o COVID, tem um monte de chamadas para pesquisa pro COVID, pra dá, pra não sei o que. Bom, o que tá acontecendo? Todo mundo inclusive as pessoas na minha área, a gente trabalha com materiais, com nano materiais, estão aplicando para esses projetos. Então a pesquisa ela tá muito movida a experimentar por exemplo, ela deixa de ser uma ideia de que você pesquisa aquilo que te aguça a curiosidade, porque você vai dar uma grande resposta para a humanidade, que talvez não seja uma resposta aplicada, que a gente use amanhã, mas que talvez em 20, 30 anos um engenheiro vai saber o que fazer com aquilo. Então a ciência no começo do século, principalmente a física, ela era muito motivada por entender o mundo e hoje ela é muito mais

motivada por quem vai pagar essa pesquisa, onde vai ter o recurso. Então, para mim, o que é que faz mudar um pouco a motivação, como a gente se move. Do ponto de vista do pesquisador eu acho que não muda muito, porque ele é um cara tipicamente curioso, que estudaria qualquer coisa, então assim, lá no começo a gente falou da formação ao longo do tempo eu percebi, eu estudei física, mas se eu tivesse feito química, se eu tivesse história, se eu tivesse feito qualquer outra coisa, o que me atrai é a atividade de pesquisa e não necessariamente a pesquisa em física, qualquer outra atividade de pesquisa em outra área do conhecimento, seria interessante. Então o pesquisador, se a motivação são as grandes questões da natureza, ou se são aquelas que alguém vai pagar por elas, pra ele dá na mesma. Então o cara vai fazer, continuar fazendo esse processo que é meio viciante, de qual é a pergunta, vamos para o laboratório, como que eu faço experimentos, monto instrumentos, faço a medida, respondo, reporto isso e dou palestras falando sobre isso, que tem o lance da vaidade do pesquisador, mas tudo isso faz parte de um pacote de atuação profissional. Então as exigências das agências são só mais uma força motriz, se não tivesse essa força motriz, teriam outras forças motrizes para os pesquisadores, o que acontece é que elas direcionam um pouco um caminho. Agora do ponto de vista das políticas educacionais de educação superior, isso é uma coisa que eu deixo essa reflexão para o pessoal da educação. A gente tem um cenário que se você me perguntar quais vão ser as profissões do futuro? Eu não sei te dizer, eu acho que ninguém sabe dizer, por que o conhecimento ele tá mudando numa velocidade tão grande, que a ideia de que eu aprendo hoje, o que está na cabeça do nosso aluno, que está na cabeça do pai do aluno, que eu aprendo hoje pra aplicar isso no futuro, ela morreu, ela vai morrer rapidamente. Então eu acho que num futuro não tão longo, entre o início da universidade e o fim da universidade, aquela demanda no mundo do trabalho, já não vai mais existir. Então por exemplo, a gente não tem o curso de engenharia de dados, esse é um exemplo que me vem à cabeça, mas os bancos tem falado muito nisso, engenheiro de dados, quem é esse engenheiro de dados? Quem é o cara que está ajudando a construir o algoritmo da cura, que sabe onde a gente está navegando? Esse é o engenheiro de dados que manipula grandes quantidades de dados, é um cara que sabe matemática, que sabe computação, a gente não tem esse curso de graduação, aí a gente vai demorar cinco anos para construir uma política de educação superior, pra estabelecer quem é o colegiado, como ele se constitui, quais são as regras profissionais, se está vinculado ao CREA, quando tudo isso ai tiver feito o mercado não quer mais o engenheiro de dados, ai o que precisa é outra coisa, com outro nome ou com outra formação, ou com outra. Então, toda essa construção de política, ela é o importante para que não vire uma bagunça, para que você crie algum padrão mínimo, mas eu diria que a longo prazo a gente deveria muito mais pensar em um pacote de conhecimentos pequenos, que cada pessoa agrupa da forma como ela achar que deve ser, pra uma certa atuação profissional. O pessoal da área de computação não precisa mais ser cientista de computação para atuar, se ele tiver certificações da Microsoft, ou de outra, ele atua como profissional da computação. Então assim, como é que a gente pensa essas políticas de educação superior, que no fim elas vão ficando tão burocráticas, que elas viram grandes transatlânticos e se você precisa manobrar ele, você precisa começar a manobrar dois anos antes, pra que lá na frente você chegue onde você quer ficar, então eu

acho isso uma grande barreira, mas por outro lado a ideia do mundo neoliberal, em que todo mundo pode tudo e se autorregula, me assusta, porque não é assim, o mundo não se autorregula assim. Eu acho que algumas pessoas, algumas condições se aproveitariam de outras, que não tem essa autonomia para, então eu acho que teria que ser mais flexível, que a gente deveria pensar como agrupar conhecimentos e da agilidade ao processo de construção de processos formativos, pensando no cenário de que as coisas mudam muito rapidamente, muito apoiado em conhecimentos básicos e fundamentais, numa pesquisa que ela vai seguir o caminho do financiamento e o financiamento vai ser dado pelas dinâmicas mundiais, que o mundo acha que é importante, sem se comprometer completamente com a pesquisa básica fundamental, aquela que ninguém sabe pra que serve, mas que algum dia ela vai ser alicerce pra algo importante, como foram os centros condutores, como foram a física nuclear, como foi outras coisas do conhecimento mais básico, quando aquilo foi descoberto ninguém sabia pra que servia e hoje eles estão, não existiria o mundo moderno sem os centros condutores por exemplo. Então, tudo isso daí, ainda voltando a pergunta, tudo isso são coisas que a gente deve refletir, ou buscar nosso processo de formação continuada, para não ser o cara, o professor completamente ultrapassado, que fique igual um papagaio repetindo um livro de 30 anos atrás, que só sabe repetir. As coisas mudam, as coisas vão mudar, os conhecimentos vão avançar. Um livro com 10 anos, que está lá 10 atrás, as áreas mais tecnológicas, ele já não traz a construção do conhecimento. Talvez não seja já lá que eu tenho que buscar o recurso para minha aula, talvez eu... Sabe, eu tenho que trazer um outro dinamismo e eu só vou conseguir fazer isso se eu conseguir e ficar o tempo todo bebendo nessas fontes, ou seja, sabendo como está constituído, como é o mundo da educação hoje, como ele vai ser daqui a 10 anos, como que eu vou ter que me adequar a essa nova realidade, quais são os recursos? Que é assim, a minha aula, ela é giz e lousa né, então e cuspe e giz, é uma opção, porque ela traz uma dinâmica que o aluno consegue acompanhar o raciocínio, se eu usasse slides eu jogaria muito informação para ele e ele não consegue acompanhar, então quando eu vou ali desenvolvendo na lousa, eles vão acompanhando. Com essa situação toda que a gente está vivendo do COVID, a gente foi a gente vai começar a dar as aulas online, eu vou ter que me reinventar, pensar outras estratégias, mas as estratégias que eu vejo apesar de me dar mais trabalho, elas me parecem mais eficientes do ponto de vista de ensino do que é que eu tenho hoje, então ao invés de dar uma aula de 2 horas, eu vou gravar conteúdo em períodos menores, eu acho que vou ter que implementar uma outra dinâmica, que eu acho que ela vai ser mais interessante pro aluno, do que a dinâmica de sala de aula hoje, essa é a minha impressão, é um pouco aí relacionado a essa pergunta.

SANDRA: Nós aqui nós já estamos vivendo a experiência das aulas por vídeo né e todos aí no mesmo barco, tendo que se reinventar, mas olha duas semanas já dá as aulas e eu sempre comento com o professor Manoel do resultado da aula como foi né e eu começo a gostar até mais do que as presenciais, porque eu vejo os alunos mais interessados, mais focado, na sala de aula eles acabam dispersando muito né, e está sendo bem bacana

Entrevistado(a): Eu nem pensei em dar aula na sala de aula, mais eu não sei, vamos ver como é que vai ser, porque assim, eles me interrompem muitas vezes na sala de aula, com perguntas que eles não sabem a matemática, aí na sala de aula tem 2 ou 3 que tem coragem de perguntar.

SANDRA: Aqui vai ser todo mundo!

Entrevistado(a): É, pois é! Ai a gente não vai conseguir avançar pra lado nenhum, 80 alunos perguntando cada passagem que eu fizer

SANDRA: É isso mesmo...

Entrevistado(a): Então eu não sei se eu vou dar aula direto online, eu acho que eu vou disponibilizar os conteúdos e abrir momentos para discussão. Você pode ter um olhar sobre um assunto e outra pessoa ter outro olhar naquele espaço construir um terceiro olhar, esse processo de aprendizagem ele acontece e eu acho que ele deve continuar acontecendo, para além de só jogar conhecimento e a pessoa principalmente pensando que só ter conhecimento não serve, você tem que saber o que fazer com ele

SANDRA: Tem que saber usar.

Entrevistado(a): Não basta saber uma equação e não adiantar pra nada, se você não sabe o que fazer com ela, ela não serve para absolutamente nada, eu acho que isso não morre o que eu acho é que a gente vai ter outras práticas, e eu acho até que práticas que esse professor como a gente tem hoje, ele morreria então, a ideia por exemplo de você ter ao invés de ir lá e falar sobre algo a gente trabalhar junto num problema que eu acho que é um caminho que se deveria seguir, isso faz com que o professor tem que ser mais do que alguém que tem o script decorado, que é diferente do professor/aluno é 20 minutos. O professor leu a matéria antes da aula, o aluno, o professor sabe o que vai falar, ele sabe o script, ele se preparou para aquilo, o aluno, pode até saber do que se trata, mas ele não sabe exatamente o script como vai ser. Num cenário que você vai para solução de problemas, vai para uma outra dinâmica, você precisa de alguém com conhecimento pra fazer reflexão ali na hora, no local, não só ter decorado um script. Eu acho que o ensino ele deve ser muito mais pra esse lado do que pro lado só de acumular conhecimento. O conhecimento está na internet, você encontra lá no X, no Coursera, tem um monte de conhecimento lá, mais a gente não tem visto uma sociedade que esses conhecimentos estão disponíveis que ela avançou muito, você fala para o aluno lá tem milhares de cursos de Pay, que é uma linguagem de programação, ai você pergunta para o aluno na universidade se ele sabe Pay e você vai ver que a maioria deles não sabe nem usar o computador, sabe usar a rede social, mas não consegue fazer um gráfico no Excel, então a informação estar disponível, não quer dizer que o conhecimento ficou acessível

SANDRA: Ele está muito limitado o aluno hoje né?

Entrevistado(a): Não, o lance de você motivar, é buscar curiosidade, trazer um olhar, um outro ponto de vista, e isso é feito por um professor, acho que isso sempre vai existir, isso é completamente diferente de ter o conteúdo num repositório, num lugar, que é o lance da reflexão, que a gente deveria trabalhar mais com o aluno. Falar: como é que a gente faz uma reflexão sobre isso? Para além daquilo? Então, por exemplo eu tenho me apoiado muito, algumas coisas que eu falo lá com os caras é: qual a hipótese, qual a conclusão, para além do desenvolvimento e se esta conclusão responde a nossa hipótese inicial? O aluno ele se perde, ele fica tão preso em decorar os detalhes das passagens que é o que ele acha que vai cair na prova, que ele não presta atenção na hipótese e se a conclusão responde a hipótese. Se a gente chegar numa conclusão completamente diferente da hipótese, ele não faz uma reflexão tipo: Putz! O professor é maluco ele começou com uma hipótese e terminou com outra. Ele ficou tão preocupados ali em decorar o que vai cair na prova, que ele não percebeu que a gente falou bobagem. Então assim, esse novo cenário de ensino é resolver problemas, resolver problemas em conjunto, resolver problemas que a gente nunca viu, que coloca o professor em uma certa erudição, alguém essencial ai pra mostrar caminhos quando eles não existirem, por que o aluno está num processo de aprendizagem, pra ajudar a construir o pensamento quando o aluno nunca viu o processo, então cada vez eu acho mais que, mais, uma das aulas que eu dou, uma revisão de mecânica quântica e o aluno perguntou assim, no final lá, quando a gente colocou a equação, mas eu vou der engenheiro, eu não vou usar isso nunca, é verdade ele não vai usar isso nunca, mas se engenheiro, mas a forma de construção do pensamento que levou aquilo ele vai usar muitas vezes. Porque eu vou pensar sobre isso, quais são as minha variáveis, como eu começo a dar conta delas e até onde eu preciso ir para responder minha pergunta inicial, isso ai a gente faz todo dia, não é só... é com a hipótese, quais são as variáveis, como vai mudar, mais do que usar a equação é aprender a construir um pensamento que ele se repete em todas as coisa da vida, acho que é isso!

SANDRA: Muito bom professor, eu acho que encerramos, desculpa ter tomado seu tempo

SUJEITO 5.

PROFESSOR MANUEL (...) UFABC terminou em 2017, entrou logo no ano seguinte no doutorado e está no terceiro ano e deverá terminar até o final do ano. Em pior das hipóteses nos 3 primeiros meses de 2021, esperamos que não, esperemos que termine ainda este ano. Ela já qualificou no dia 17/02, o trabalho está bem encaminhado. Falta de fato esta parte empírica com entrevistas sobre a: Identidade profissional dos professores da UFABC e possíveis relações com performatividade e formação continuada ligado um pouco na pesquisa que ela realizou no mestrado. Então, esse é o seu objeto de pesquisa e aquilo que ela quer saber é como é que os professores constroem ou reconstroem está identidade profissional tendo em consideração que identidade não é algo estático, mas, algo que se constrói ao longo da vida, ao longo do tempo, ao longo da carreira e sofre também, muitas vezes crises, porque há múltiplas influências, influências que podem ter a ver com a nossa formação, com as nossas

pesquisas, com as transformações que se operam na sociedade, com as exigências das agências internacionais multilaterais da regulação e etc. É uma temática que não é muito trabalhada aqui no Brasil e que nós queremos, digamos, aprofundar um pouco no âmbito da educação superior este objeto de estudo. A pesquisa é qualitativa, é essencialmente qualitativa, embora na revisão da literatura que a SANDRA fez, haja aspectos que podem classificar a pesquisa também como quantitativa, mas ela é como trabalho de campo, é sobretudo uma abordagem qualitativa. Eu vou dar a palavra a SANDRA, porque ela é quem é a atriz fundamental, para que ela coordene a entrevista e faça as perguntas. Muito obrigado pela sua atenção, disponibilidade e é um prazer conhecê-lo embora aqui virtualmente.

Entrevistado(a): Eu que agradeço a oportunidade também de participar, a gente sabe como é o processo de montar a tese, no que a gente pode colaborar a gente tenta sempre colaborar. Peço um pouquinho de desculpas pelo meu atraso, sabe como é a vida a gente tem que, às vezes ajustar algumas coisas de última hora.

SANDRA: Oi professor, prazer conversar consigo. Eu queria inicialmente pedir desculpa pelo atraso que teve. Nós havíamos combinado para as 14h30, mas tecnologia ajuda, mas às vezes atrapalha um pouquinho também. Teve um probleminha com a primeira entrevista e eu queria também agradecer muito ao professor pela gentileza e pela disposição em contribuir com a nossa pesquisa, é uma parte muito importante da pesquisa e eu confesso que iniciei aí o processo bem aflita porque fiquei imaginando como que seria agora. Primeiro começo criticando a tecnologia agora sou obrigada a agradecer a tecnologia, ao final de contas é ela que está permitindo aí que isso tudo seja possível, e o doutor está sendo muito gentil aí está colaborando com a gente. Então queria muito mesmo, manifestar o meu agradecimento, é muito importante para mim. Então para iniciar a nossa entrevista, eu gostaria de perguntar para o professor, o professor deve ter tomado conhecimento do roteiro da entrevista. E aí a gente inicia aqui perguntando: o que o professor entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Bem, como identidade profissional, eu entendo a maneira como o próprio profissional da educação se percebe enquanto um ator na área de educação. A maneira é que obviamente é relacionado com a maneira como ele é percebido pelos atores com quem ele se relaciona, sejam os discentes, seja a coordenação de curso, a direção da universidade. Então é algo, a maneira diria assim, tentando resumir um pouco, a maneira como ele se olha no mundo enquanto docente e como ele se olha, como ele se percebe e como ele se coloca em relação aos outros atores também e a percepção dos outros atores deste universo.

SANDRA: Perfeito! E diante disso nós gostaríamos de saber quais são as implicações da história de vida do professor na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu não tenho uma... tenho uma trajetória bastante peculiar. Eu nunca imaginei seguir nessa carreira de docência no Ensino Superior, mesmo quando eu fazia pós-graduação. Quando fiz o

mestrado eu não pensava em fazer isso e depois acabei seguindo no doutorado e aí sim me interessei por mudar de área e acabei mudando de área. Sempre tive uma atuação profissional, da minha formação eu sou engenheiro de formação e aí depois eu fui para área de ciências sociais aplicadas em administração pública. Então eu sempre tive, eu vejo essa noção de como isso afeta a minha maneira de olhar porque eu também na minha formação profissional eu trabalhei muito tempo com avaliação, avaliação de produtos e avaliação de serviços do ponto de vista do consumidor. Então, toda hora eu olho um pouco a minha maneira como eu atuo procurando algum tipo de feedback e ajustando isso à minha prática. A gente com essa vivência de avaliações, eu fui por cinco anos coordenador da CPA na UFABC, da comissão própria de autoavaliação e a gente fez um trabalho bastante grande, pra procurar aumentar a quantidade de informação, fornecendo feedback aos professores, para eles repensarem as suas práticas profissionais, e o que chega a mim, individualmente, eu uso bastante essa informação. Então acho que a minha formação, na minha experiência isso é o que mais pesou. Mas quando se fala de identidade profissional como docente de nível superior é uma reflexão bastante recente para mim ou pelo menos de uma maneira estruturada. Claro que eu tenho como guia o que eu vivi, como professores ensinaram pra mim na graduação e na pós-graduação, esse é meu espelho de como deveria se comportar um professor, mas, eu, nunca achei muito material de pedagogia de nível/ensino superior. Até a sua tese vem bem dentro desta grande lacuna, achei muito pouco material para se desenvolver nessa, nisso aí de uma forma um pouco autodidata. Recentemente, ainda nesse..., na verdade, no final do ano passado a gente fez um grupo de trabalho na universidade para discutir práticas de ensino e aí que o pessoal que vem da área de pedagogia trouxe essa literatura sobre identidade, porque eu estava pensando é isso. Nem sabia qual era a terminologia adequada. Eu procurava sobre didática para descrever a relação disso como imagem. Então, posso dizer que na minha trajetória, a ideia de uma visão crítica sobre a prática sempre foi muito presente, eu tinha muita pouca referência sobre isso enquanto professor de ensino superior. Minha referência era a experiência que eu tinha tido enquanto aluno ou um pouco de experiência como professor. Claro que ela vai se acumulando, a gente vai se percebendo, conversando com os colegas e vendo a prática de outros colegas também. Depois um pouco sobre a própria busca de aperfeiçoar as minhas práticas ainda que de uma maneira não muito bem estruturada, assim, um pouco tateando, achando os itens que poderiam ser úteis para mim.

SANDRA: Muito bom...Essa questão tanto da identidade, quanto da prática, quanto da formação continuada eu fiz revisão da literatura em profundidade sobre ambas e de fato para o ensino superior é algo assim bem difícil, são poucos os materiais, são poucas as pesquisas mesmo e isso pra gente é bem preocupante porque quando você precisa recorrer você não tem.

Entrevistado(a): A gente tinha uma preocupação, a gente conseguiu, o sistema de avaliação de disciplinas na UFABC era voluntário, era muito ruim, pra falar a verdade, muito pouca gente respondia, se tinha uma densidade de dados baixíssima e a gente mudou aquele sistema, simplificamos os

formulários e tornamos obrigatório a participação dos alunos e aí tem primeiro aquele medo dos professores que a avaliação pelos alunos vai ser uma espécie de vingança dos alunos, porque professor foi ruim com eles e a gente trabalhou para desfazer essa ideia. Mas quando a gente vai cruzando os dados, sistematizando a informação, a gente vê que em alguns casos a uma certa recorrência de críticas em relação a prática didática por parte dos alunos, tanto nos comentários, quanto no agregar das avaliações e aí a gente começa a pensar “bom, realmente a gente não tem treinamento pra isso com exceção dos que vêm da licenciatura mesmo, que são poucos, no caso da federal do ABC e que referências a gente pode dar pra esse pessoal?” e aí a gente começou a procurar essa literatura e não achava, achava muito pouco, isso realmente foi/ tem sido uma dificuldade para gente tentar, até para os que estão sinceramente interessados em melhorar a sua prática não consegue achar uma referência, mas, muitos acabam esperando mais um guia prático de como atuar na sala de aula, do que uma da reflexão da própria prática, uma combinação um pouco complexa, aí.

SANDRA: Eu acredito até que o professor já tenha entrado um pouco na resposta como o que acabou de dizer sobre essa questão. Mas eu vou voltar nela agora, na verdade voltar não, vou está falando sobre ela agora apenas para o professor complementar caso veja necessidade. Quais as contribuições da sua formação inicial e continuada aqui para além da formação acadêmica, de extensão, a gente pode incluir também a própria pesquisa para a construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu acho que eu tenho, enquanto coordenava o CPA e muitas vezes que a gente teve debates com diversas áreas da UFABC sobre o uso da avaliação, eu sempre lembrava ao pessoal com quem eu dialogava que eu vinha da área de avaliação, eu fiquei 15 anos antes de entrar na UFABC fazendo avaliação e eu entendia que a avaliação só tinha utilidade se ela incomodasse, se ela tirasse um pouco da zona de conforto. Se não ela seria pouco útil, porque quando tira da zona de conforto leva a uma reflexão, então eu acho que na minha formação, esse é um fator que pesou mais. Eu sempre procurava coisas que gerassem algum tipo de desconforto, então eu olhava os resultados de avaliações e eu falava, não quero tratar casos, mas é bom mostrar contrastes. Ex.: Essa mesma disciplina tem uma avaliação muito boa de didática e avaliações muito ruins, porque tem toda essa diferença? Algumas turmas aprovam 80% e outras reprovam 80%, bom, pode acontecer, mas, por quê? É razoável esperar isso? Então isso gerava um desconforto ali, acho que isso gerou algum tipo de movimento. Eu acho que essa parte da minha formação que acabou sendo muito mais presente pra mim. Claro, eu penso isso olhando pra instituição, mas, para mim também, porque é que essas turmas deram tão certo e essas aqui não deram tão certo aqui, o que eu estou fazendo? E eu estou na UFABC esse ano agora eu completo 10 anos e as primeiras turmas que eu peguei, eram turmas... bom, peguei turmas de seis alunos e turmas de 100 alunos lá, mas as turmas eram no começo do curso específico, professor vinculava, então de políticas públicas elas tinham poucos professores, então as primeiras turmas os alunos tiveram muitas aulas comigo, muitas disciplinas mesmo, das duas, três primeiras turmas tiveram 5, 6 disciplinas

diferentes comigo, por que eu era o único da área de administração pública, agora isso já está mais equilibrado, mas, no começo eu era. Então eu sempre olhava aqui tem algumas coisas que tão dando certo, outras não, tendo essa visão bastante crítica em relação a usar a avaliação como instrumento pra provocar o próprio avaliador também, acho que isso é o fator principal ai da minha formação e que trouxe claro né, como engenheiro de formação eu gosto de tabelar as coisas e olhar tabela, então sempre quis trabalhar com dados nesse sentido, mesmo sabendo de todas as limitações de dados e eu sou bastante crítico com a utilização de dados para avaliação, mas, eles ajudam, se a gente souber ler eles ajudam bastante.

SANDRA: Muito bom... Em que medida que o projeto de educação superior da UFABC com os seus princípios institucionais, levando em consideração que ela nasce com princípios diferenciados das demais universidades, contribuem para a construção/reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu tenho a impressão que a gente, é uma discussão que a gente está retomando. Bom, agora foi tudo atropelado com esse contexto atual, agora, mas que a gente tem retomado há algum tempo. A UFABC nasce com uma identidade institucional bastante forte. Uma universidade com características muito diferentes. O sistema de ensino em quadrimestre por exemplo, a questão da interdisciplinaridade, a questão da excelência, da inclusão social, que está na própria missão, ali os três grandes eixos da missão: interdisciplinaridade, excelência e inclusão. Mas a gente, então os primeiros que entram, chegam muito conectados a esse projeto pedagógico, as primeiras levas de docentes, incluindo a que eu entrei, foi ingresso bastante grande de docentes, ali pelo ano 2010, mais ou menos, mas depois essa entrada, o ingresso de docentes, ele começa a ser mais esparso e ai nem sempre tem esse compartilhamento do que significaria ser UFABC, obviamente, além de diferentes interpretações sobre o significado, de diferentes ênfases sobre esses três eixos do projeto institucional. Então a gente tá, conforme a gente conseguiu avançar nas avaliações, no nível de avaliações, trazer as avaliações pra um debate e eu sempre me referi muito ao uso de avaliação que é a área ali que eu realmente me aprofundei, foi ficando cada vez mais evidente “olha a gente precisa rediscutir muita coisa na UFABC, até para entender melhor e aplicar.” Uma questão ali por exemplo do projeto pedagógico, a gente tem a avaliação não por notas numéricas, mas, por conceitos A, B, C, D, E ou F. que representariam não só o desempenho dos discentes mais como permitiria contemplar também uma avaliação um pouco mais qualitativa, subjetiva por parte do docente e essa é uma coisa que se prevê também que isso não vai ser um simples, ora eu pego uma escala numérica e transformo num conceito de 8 à 10 é A; de 7 à 8 é B; mas não é o que a maior parte dos docentes traz assim, então acho que a gente precisa rediscutir como faz isso, rediscutir num projeto pedagógico como é que se trabalha isso. A gente está passando por revisões dos projetos pedagógicos dos cursos de ingressos na UFABC, agora no começo do ano foi aprovado a revisão do projeto de Ciências e Humanidades que eu estou coordenando atualmente o curso, foi aprovado agora em fevereiro e o de Ciências e Tecnologia que é o curso de ingresso maior realmente da

universidade está em discussão já há um tempinho, talvez deveria ser esse ano estar se apresentando pra deliberação e conforme foi aparecendo a discussão, a gente começou, e eu falei: “olha vamos discutir novamente a prática das disciplinas dos cursos, como que os docentes fazem a avaliação, como eles ponderam a avaliação dos alunos, como eles podem utilizar esses conceitos para fazer a avaliação dos alunos. Então o projeto pedagógico ele tem, digamos ele fornece uma base para a gente fazer essa revisão, rediscussão, reafirmação ou até uma reinterpretação da identidade institucional, mas, é uma discussão que tem que ser provocada. A gente conseguir perceber nesses processos que é uma discussão que está latente, muitas áreas, mas, ela não estava organizada, a gente conseguiu reorganizar um pouco ela no curso de Ciências e Humanidades no bacharelado de Ciências e Humanidades, mas, no de ciência e tecnologia que é realmente o carro chefe para a universidade a gente tem que trazer com mais força. Eu acho que é a retomada desses conceitos é uma coisa importante para a gente que certamente não vai ser uma discussão simples, mas, é necessária e que vai ter que acontecer permanentemente.

SANDRA: Perfeito! Então o professor entende sim que esses princípios, esses projetos eles contribuem na reconstrução da vossa identidade, seja de uma forma positiva ou até mesmo negativa?

Entrevistado(a): Sim contribui, pode ter certeza, a gente tem que sair um pouco ali do... Tem que olhar criticamente as próprias práticas. Eu acho que ele ajuda a gente a fazer, ele dá a possibilidade de a gente fazer isso, de reinterpretar, de retomar essa discussão.

SANDRA: E o que é que o professor entende por performatividade?

Entrevistado(a): Então, essa é uma questão curiosa porque até você me passar esse questionário eu não conhecia esse termo aí, realmente achei algumas referências de performatividade, sobre o que quer dizer, porém fiquei um pouco confuso com o conceito. Então eu não sei se eu pratico uma coisa, eu queria saber um pouco como é que você tá trabalhando isso, porque não sei se trabalho com o assunto, mas, não o conheço conceito ou se é realmente alguma coisa fora da minha prática, a gente sabe que atores sociais às vezes fazem as coisas, mas não sabem o nome do que fazem

SANDRA: É verdade às vezes está no nosso dia a dia, tá no habito, porém a gente acaba não tendo aí a informação teórica em si. Nós tratamos o conceito a partir do que teorizado por Stephen Ball. Ele até trabalha com... Ele traz os terrores da performatividade que está ligado ao caso a performance do professor, ao quanto ele produz, a forma que ele produz e não diretamente ligado à qualidade do que é produzido por ele.

Entrevistado(a): Nessa visão eu vejo que uma... A gente tem... Vejo um pouco sobre... Em relação as inquietações que me aparecem quando a gente estava trabalhando todas estas questões de avaliação e avaliação como falei antes, como um instrumento para provocar reflexão, pra movimentar as pessoas em torno de uma reflexão crítica sobre o que elas fazem, toda vez que eu uso, que a gente uso a ideia de

avaliação sempre aparece primeiro algumas críticas em relação a maneira como a avaliação é feita, “olha a avaliação não foi medida adequadamente”, esse tipo de coisa, “a avaliação vai ser a vingança dos alunos com as notas e o professor”, o que a gente já demonstrou aqui, no caso da UFABC, bom, no caso do mundo inteiro, no caso da UFABC em particular, não é verdade, mas, muitos professores têm uma inquietação sobre como que a gente vai utilizar, a gente está medindo o que exatamente? Os docentes, o número de alunos, é melhor se ele aprovar mais alunos ou menos alunos, dá pra gente comparar resultados de uma disciplina básica de humanidades com uma disciplina avançada, como a física quântica por exemplo, que tendem a ser mais complexas na sua formação, até nas taxas de aprovação dos alunos. Então a gente percebe que tem uma inquietação muito grande sobre e eventualmente no uso da avaliação como uma maneira bastante, da avaliação e eu estou falando não só nessa avaliação por parte dos alunos, mas no olhar os índices de aprovação de turmas, de número de turmas lecionadas, de créditos lecionados, como algo que esteja estreitamente relacionado à produtividade do docente quanto professor. Então há uma inquietação forte assim em muitas áreas nesse sentido. Daí nossos professores nesse sentido, é bom lembrar que a avaliação de professores na UFABC parte dos critérios pra promoção e progressão funcional, mas é uma parte muito pequena no final das contas se você tivesse verba de avaliação, você seria promovido da mesma forma, não pesa quase nada, mas, tá ali presente. Então muita gente fica inquieta com esse tipo de medidas porque elas podem aparecer, porque elas podem não representar adequadamente toda a complexidade do que acontece na sala de aula, enfim que a gente sabe como é, né? E de fato nenhuma avaliação representa completamente a complexidade do mundo. Elas representam no máximo o aspecto de uma realidade. Então a ideia de performatividade tá um pouco ligada aí pelo que eu percebo para um grupo grande de docentes, para mim também de certa forma em relação com uma conexão mais forte, se desde produtividade esse tipo de coisa.

PROFESSOR MANUEL: E também as pressões institucionais a vossa produtividade, uma vez que essa produtividade é uma dimensão importante para a avaliação institucional. Os professores são obrigados a produzir um artigo numa revista A,1 anualmente no mínimo, o número de revistas A1, afunila cada vez mais, é cada vez menor, a dificuldade de publicar um artigo numa A1 é cada vez maior. Depois temos essa pergunta: “bom, mas publicou!” interessa a qualidade do que publicou? Não, não interessa. O que interessa é que produziu, publicou. Hoje funciona como produção, então todo empirismo, aquilo que chama produtivismo e essa corrida opressora tanto quanto eu recebo com certeza diariamente propostas de artigos, propostas para publicação de artigos em revistas internacionais, a uma revista enfim americana, já mandou de três à quatro e-mails a dizer para eu publicar aquele artigo, naquela revista, eu já disse há 3, 4 meses que não quero publicar naquela revista e eles continuam a mandar, a pressionar para eu publicar aquele artigo, eu não sei qual é o preço, mas a uma pressão também da revista, de algumas revistas, porque no fundo é uma atividade quase empresarial, eles ganham dinheiro com isso, então, para lá ainda é pressão, das pressões externas que hoje as universidades tem a obviamente em função dessas pressões externas, a pressão institucional sobre os professores e dos

próprios programas de pós graduação. Então isso é performatividade, o professor é avaliado não pela qualidade, mas, pela sua performance, é avaliado não pela qualidade das suas aulas pedagógicas, científicas de suas aulas, mas pelo número de alunos que são aprovados. Então, se ele reprova muito, então a sua performance é má, se ele aprova muito, mesmo que os alunos não saibam coisa nenhuma, então a sua performance é boa. Se o professor fez muito relatório, se o professor tem portfólio de tudo a sua performance, é ótima. Neste quadro, que se encaixa este conceito que vem da filosofia francesa contemporânea, mas, que foi adotado por Stephen Ball um sociólogo, um dos melhores sociólogos da educação, inglês e que trabalha muito com o conceito da performatividade.

Entrevistado(a): É a gente tem nessa visão uma atenção na UFABC de comparação literárias né, vou dar um exemplo: o pessoal que vem da área de física, materiais e tal tem muitas publicações internacionais, o pessoal da área de humanas tende a ter menos, principalmente se você estuda a realidade brasileira. Eu sou avaliador de algumas revistas e vejo artigos em inglês e eu acho que no geral eles tendem a ser mais pobres que os artigos em português porque eles tem que se referir em publicações internacionais que não, enfim, que retratam pouco a realidade brasileira, parece que fica faltando bibliografia, eles fazem essa tradução as vezes, mas, artigos na área de física tem 6,7 com autores, da área de humanidades tem 2,3 no máximo, então ficam com comparações também que acabam aumentando a tensão nesse debate.

SANDRA: Bem a próxima questão, eu acredito que ela tenha sido respondida já, porém em caso que o professor queira complementar do seu ponto de vista quais as interferências das práticas e exigências performativas na construção da identidade profissional? Alguma complementação professor?

Entrevistado(a): Creio que não, eu só resalto essa questão da tensão permanente que ela cria, obviamente é um discussão sempre complexa, eu entendo, tudo bem que sou engenheiro de formação, mas também sou conectado a área de ciências sociais e humanidades da universidade, então eu entendo a defesas que os professores das áreas de humanidades fazem em relação ao índice de impacto, de artigos por exemplos, por outro lado, também as vezes eu vejo que há uma defesa de uma certa subjetividade, como se nada pudesse ser suturado, faz sentido, tem meios termos ai entre a utilização de índices e medidas de alguma forma de produtividade, de atividade e a atuação acadêmica ali, atuação qualitativa acadêmica, então eu vejo que é uma tensão permanente nesse discurso, as vezes por trás dessa tensão também tá, além dos méritos da discussão, realmente também tem outros tipos de interesse, de visões de mundo, conflitando nesse debate ai, relacionado a performatividade, a produtividade docente e assim por diante.

SANDRA: Perfeito... De que modo as exigências das agências multilaterais de regulação, FMI, OCDE, Banco Mundial, OMC na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial,

nesse caso neoliberal interferem nos projetos de pesquisas e na construção ou reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu vi essa questão aqui no questionário e fiquei refletindo um pouco sobre como que a gente trabalha com isso. A sensação que me dá é que ela é um pouco mais indireta do que direta, direta no sentido dela afetar um pouco, afetar as instituições de regulação do educação de ensino superior como CAPES, Ministério da Educação, INEP e assim por diante e aí por sua vez eles afetarem a universidade. Volta e meia a gente vê no debate pessoas se remetendo “olha isso aqui é uma coisa de exigência, que vem de um conceito neoliberal ou gerencialista,” em relação a educação e se remetem a essas instituições mais de uma forma genérica, não conseguem apontar o que é, acho até que é bastante exagero, porque não é todo indicador que se usa pra medida de gerencialismo, por aí nessa visão pejorativa de gerencialismo ou de neoliberalismo. Por outro lado, me parece bastante evidente, que a gente vai ver em relação a Fapesp ou instituições financiadoras ou CAPES, CNPQ, uma presença aí de demandas ou de prioridades que de alguma forma são induzidas por essas agências. Eu não consigo te traçar diretamente esses caminhos porque não foi um objeto da minha reflexão, mas profunda, mas parece um pouco evidente que pelo menos na área social certas coisas, são as vezes meio moda, você acha financiamento pra... alguns anos atrás aí pra estudar reforma administrativa ou administração pública gerencial aí na minha área, a poucos anos atrás para reforçar a questão de poderes locais e relações público/privada, então tem horas que aparece muito financiamento nessa área, então é uma coisa que um pouco induz as atividades nesta área, mas diria que é uma indução um pouco mais tênue porque se você não quiser pesquisar você também não precisa seguir essa linha, mas me parece que ela é um pouco mais indireta, mais via possibilidade de financiamento, do que de fato uma diretriz muito clara que vá impor restrições a atuação do ensino superior. A gente tem mantido uma certa visão bastante crítica, uma atuação bastante crítica na universidade a despeito das pressões e restrições orçamentárias, que têm aparecido ao longo dos anos, das pressões retóricas, que tem aparecido ao longo dos anos.

SANDRA: Eu acho que nós encerramos, não sei se professor Manuel quer completar com alguma coisa.

PROFESSOR MANUEL: É só digamos uma ideia de que para as agências multilaterais de regulação, são agências externas, mas que pressionam as agências internas, que por sua vez pressionam as instituições. A educação hoje é vista como um setor que presta serviços, não propriamente a educação deixou de ser um direito, direito de todo cidadão, mas, é um serviço que as instituições prestam a sociedade, produzindo eventualmente conhecimento, e este conhecimento está no mercado e funciona de acordo com a lei da oferta e da procura, isto é, a conhecimentos mais procurados do que outros e aqui nós voltamos a questão da hierarquização dos próprios conhecimentos e das próprias disciplinas, das próprias agências internas, CAPES, CNPQ, FAPESP, não só reguladoras, como financiadoras. Então elas exercem pressão sobre as instituições e deixam de ser os pesquisadores que escolhem os projetos

de pesquisa que querem desenvolver, para eles serem postos de fora de acordo com princípios que estão de acordo com uma nova ordem mundial que vê a educação como um produto vendável no mercado.

Entrevistado(a): Essa visão traz a educação como algo utilitário e instrumental, mais do que formativo, essa é uma questão que aparece principalmente numa análise mais crítica ou quando aparece por exemplo as discussões sobre o ensino superior público e privado, o ensino superior público tem também um componente de pesquisa forte e essas coisas não aparecem nessa métrica, não que não haja críticas ao ensino superior, obviamente que há muitas coisas a se melhorar, as vezes essa visão instrumental só da formação seriada de alunos aparece ali sim, não que é uma coisa que tende, pelo o que eu vejo, é uma pressão permanente, mas não é uma coisa que tende a realmente a mudar muito a maneira de atuar da universidade. Ainda que a gente tenha de alguma forma assim atuado mais para melhorar, eu diria, a quantidade de alunos formados, não basta ser excelente, você tem que por gente na rua com qualidade, então se é uma instituição que reprova muito porque é difícil passar, não faz sentido, é uma coisa que aparece ali, mas eu acho que é uma discussão que tinha de aparecer de alguma maneira ou outra mesmo. A gente não tem que tá preocupado só em dar aula e o aluno que siga, mas a gente tem que dar condições pra que ele se cobre e supere as suas dificuldades e se ver que não tem condições de seguir, enfim, que ajude ele a se orientar. Suponho que não é todo mundo que realmente entra no nível superior e que vá conseguir ou que tem a necessidade de seguir o ensino superior que seja mais adequado e a gente tem que dá condições do aluno também testar e descobrir isso, para que ele possa tomar uma decisão informada e não só porque nossa é muito difícil, vou ter que desistir, isso a gente não pode deixar, mas também não pode deixar ele solto

SANDRA: Bem acho que nós chegamos ao fim da entrevista queria agradecer ao professor mais uma vez pela gentileza, vai ajudar muitíssimo ao meu trabalho. As respostas foram em grande profundidade, tenho certeza que vão contribuir e muito. Obrigada professor

PROFESSOR MANUEL: Obrigado professor por sua atenção

Entrevistado(a): Eu agradeço e quando você tiver avançado e for defender ai gostaria de ficar sabendo, a gente está juntando na UFABC todo o material de análise, pra gente também fazer essa revisão crítica do que a gente está fazendo, fazer uma série de debates sobre a instituição.

SANDRA: Perfeito, tão logo eu tenha concluído a tese com certeza vou estar disponibilizando pra universidade, faço questão.

PROFESSOR MANUEL: Tem a dissertação de mestrado

SUJEITO 6.

SANDRA - Então, conforme o professor Manuel já havia dito, eu qualifiquei a minha tese no dia 17 de fevereiro, o trabalho, segundo a banca e aos olhos atentos do professor Manuel, está bem encaminhado, restando essa parte empírica, as entrevistas, eu fiquei até um pouco insegura diante desse quadro, como eu faria para conseguir realizar, mas graças a tecnologia está correndo tudo bem.

É, não pode parar, a gente tem que continuar.

SANDRA - Então, o meu objeto conforme o professor Manuel já havia falado, a identidade profissional, a relação com a performatividade e a formação continuada e aquilo que eu gostaria de saber na pesquisa, como os professores constroem ou reconstróem essa identidade profissional, tendo em consideração que a identidade não é algo estático, é algo que a gente constrói ao longo da vida, ao longo do tempo, ao longo da nossa carreira e que sofre também muitas vezes crises, porque tem muitas influencias, influencias que podem ter haver com nossa formação, com as pesquisas, com as transformações decorrentes dos contextos que se operam na nossa sociedade, sofrem também com as exigências das agências multilaterais, principalmente internacionais, multilaterais de regulação. Essa temática que eu to trabalhando, ela não é uma temática muito trabalhada aqui no Brasil, eu pude constatar isso de uma forma muito mais profunda no momento em que eu fiz a revisão da literatura, até na dificuldade em encontrar trabalhos, pesquisas e muito sobre a identidade do professor, mas não muito do professor do ensino superior, então isso fez com que eu tivesse inclusive que aprofundar um pouco mais o meu trabalho. A pesquisa, ela é essencialmente qualitativa, embora nessa revisão da literatura, o fato de eu ter aprofundado um pouco mais, eu trabalhei com alguns gráficos, algumas tabelas, então ela apresenta assim, estruturalmente um viés semelhante a de uma pesquisa quantitativa, mas ela é qualitativa, ela é sobre tudo uma abordagem qualitativa. Então, a partir daqui, como eu já esclareci um pouco pra professora sobre o que é a minha pesquisa, pra gente iniciar, eu gostaria de saber da professora, o que a professora entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu acredito que seja o conjunto de atributos, características que façam com que nós sejamos próprios, exclusivos de alguma maneira, seja do jeito de falar, do jeito de passar informação, não só talvez falando como professora, mas talvez também como pesquisadora, então não só como uma profissional, mas também como um ser humano como um todo, acredito eu que envolva um relacionamento com os colegas, nosso caso que está no ensino, o relacionamento com os alunos nas suas diferentes interfaces, nós temos ai aluno de graduação no caso, aluno de pós graduação, a gente tem técnicos, a gente tem colegas, então acredito que todo esse conjunto, essa forma que você se apresenta, define você, propriamente, não só na profissão, então eu acredito que seja por ai, não sei se existe uma resposta certa ou não, mas eu entendo dessa maneira.

SANDRA - Falar de identidade, não é estático, não tem de fato uma resposta pré definida...

Entrevistado(a): Então assim, eu fiz uma pós graduação no instituto de pesquisa, então eu estava muito acostumada com aquele tipo de linguagem, com aquelas pessoas que estavam focadas naquele ambiente e a partir do momento que hoje eu estou em uma instituição pública federal, ainda mais a UFABC, que ela fez e faz ainda parte de um contexto muito importante de mudança na sociedade, então ela tem um caráter bastante social, então a gente tem perfis de pessoas, de alunos, de colaboradores diferentes demais, de diferentes classes sociais, de diferentes experiências, então isso faz com que a gente também se modifique, se reconstrua buscando atuar melhor pra essas pessoas, tentar responder de uma forma melhor as necessidades dessas pessoas e eu acredito que vice versa, então realmente muda o tempo inteiro.

SANDRA - E quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Olha, eu acredito que tudo, o ser humano tem aí uma composição genética muito importante, tem pessoas que são mais estressadas, tem pessoas que são mais impulsivas, então isso é tudo genótipo, mas o fenótipo ele ajuda demais, então, eu tive uma boa escolaridade, então, eu fui criada, meus pais sempre me deram muita disciplina, então, tinha horário pra fazer lição, tinha horário pra cumprir tarefa, como tinha horário para brincar, então isso quando a gente era criança, depois conforme você vai passando por outras experiências, você vai lidando com certas ocasiões que vai fazendo você pensar diferente, as vezes você estava dando ênfase para alguma coisa, quando acontece um incidente na sua vida, você fala, poxa vida, aquilo não era tão importante, então acho que você começa pensar diferente. Então, eu associo a tudo, acho que tudo na vida influencia nossa identidade, então tanto como pessoa, como profissional, a gente passa a pensar de forma diferente, então eu associo a tudo, então desde a parte da minha criação mesmo, então como os meus pais me educaram, então depois eu passei a ir pra escola pública, fiz graduação em escola pública, fiz pós graduação em escola pública, hoje eu trabalho em escola pública, então eu tenho um viés de pensar, fui aprendendo diferente, tendo experiências muito distintas, então todos esses fatos me ajudam demais.

SANDRA - E quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional? Isso a inicial e depois quando eu falo sobre a formação continuada, a gente poderia dizer com relação aos seminários, as pesquisas e até mesmo as próprias escolhas dos projetos de pesquisa da professora.

Entrevistado(a): Então, a inicial eu posso dizer o seguinte, eu tive uma formação bastante tradicional, mas eu sempre procurei, até na época da graduação diversificar um pouco as minhas áreas de atuação, então eu lembro que eu estava lá, e eu sou dentista de formação, então eu procurei fazer inicialização científica em 3, 4 disciplinas diferentes, fiz estágios em disciplinas diferentes, pra tentar descobrir o que eu queria da minha vida. Agora daqui pra frente eu quero pensar e trabalhar com alguma coisa que de fato eu goste e aí parti para uma pós graduação em uma área também diferente. Então essa parte de

formação me ajudou a escolher, me deu uma base, para falar isso, olha, é nesse caminho que eu quero seguir ou não é esse caminho. Então, eu fiz colégio técnico, eu fiz colégio em arquitetura, no fim eu descobri que não era aquilo e eu fui partir para a área da saúde, então acabei tateando entre as áreas, então isso foi muito importante e isso acontece constantemente, então hoje eu estou, então como eu falei, eu fiz a pós graduação dentro do instituto de pesquisa nuclear, trabalhei com odontologia, mas em um outro viés, então isso foi importante pra eu aprender que tinha que estudar bastante, aprendi outros pontos de vista, outras formas diferentes de enxergar um determinado assunto e hoje na própria UFABC, consegui definir uma linha de trabalho. Hoje eu estou dentro do curso de engenharia, então mais diferente ainda da minha formação, tive que me adaptar, mas acabei enxergando durante esses anos um caminho. Estou estudando bastante, tive que dar aulas de coisas completamente fora da minha realidade, mas isso me fez enxergar coisas diferentes, então fez parte e faz, eu brinco com meus alunos, meus colegas, que isso é um grande aprendizado para mim, todo dia eu aprendo, mesmo com as pessoas, mesmo fazendo formação continuada mesmo, então a própria universidade ela dá essa opção. Agora mesmo, estamos enfrentando esse problema do COVID, nós temos que dar aulas todas eletrônicas, eu nunca tive uma formação com ensino a distância, então estou tendo que aprender um monte de coisa, a universidade dá o suporte, mas a gente está tendo que ralar e estudar. E qual é a necessidade do nosso aluno, tentar transformar uma aula prática em teórica a distância e tentar ver se ele aprende um pouquinho, então isso tudo é um desafio. Então desse período todo a gente está tirando um aprendizado enorme, pra mim isso está me fazendo mais forte e eu espero aprimorar mais ainda a partir daqui. Então hoje, estudando as propostas por exemplo da disciplina, da pesquisa que eu faço, poxa, agora a partir de agora, posso mudar um pouquinho, posso deixar melhor, a gente vai enxergando outros pontos de vista, então isso é muito importante, pra mim está sendo fundamental.

SANDRA - A gente vai se reinventando, né? Eu também dou aula na graduação, mas não em uma instituição pública, eu sou professora na UNINOVE mesmo, eu falei que agora a gente está virando youtuber.

Entrevistado(a): Nunca tinha feito um vídeo na minha vida, nunca tinha feito uma aula gravada na minha vida, agora tem que dar aula, tem que fazer prova, tem que fazer vídeo, tem que fazer experimento e ter uma certeza de que o aluno está aprendendo. Então, porque não adianta você fazer tudo isso, nós somos formadores, né? Você tem que ter um feedback, então como que eu recolho esse feedback? Como eu dou esse feedback pro aluno também? Que ele também está estressado, ele também está vivendo em uma condição completamente nova, então isso está sendo um teste pra gente, mas está sendo um aprendizado muito enriquecedor, eu jamais esperava que eu fosse aprender tanto.

SANDRA - E que medida o projeto de educação superior da UFABC com seus princípios institucionais, contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional? Eu gostaria de reestruturar um pouco a questão e ampliar, saber da professora se é diferente ser professor na UFABC, não sei se a

professora tem experiência de outra universidade tradicional ou não, e aí eu até justifico do porquê da minha pergunta, uma vez que a UFABC ela é bem diferente, o projeto dela é diferente dos projetos das universidades consideradas, projetos tradicionais, então eles seguem mais um modelo europeu, humboltiano, então os princípios da UFABC, no caso das demais universidades, não são princípios de inclusão social como são os da UFABC, inclusão de alunos com baixa renda, inclusão da diversidade cultural, diferente do modelo da matriz da UFABC que é um projeto bastante democrático.

Entrevistado(a): Exato. Então, por causa disso mesmo, a UFABC ela é tão diferente, muito inclusiva, o corpo docente que tem lá, ele é muito diversificado. Eu hoje estou dentro do curso de engenharia biomédica e a gente tem uma equipe multiprofissional enorme. Então tem os dentistas, tem os fisioterapeutas, tem farmacêutico, tem biólogo, tem médico, tem engenheiro mecânico, tem eletricitista, engenheiro eletrônico, bom enfim, tem um monte de coisa diferente, então você ao lidar com essas pessoas, você já aprende outros pontos de vista. Aí nós temos lá os cursos de engenharia, dentro do mesmo centro, nós não temos uma estrutura departamental, temos centros, então dentro do mesmo centro de engenharias, nós temos o curso de humanidades e outras pessoas que falam uma linguagem diferente, então isso já é uma forma de aprendizado e essas pessoas já vão dando um pouquinho de si, então a partir do momento que eu posso dar um curso de extensão, a UFABC propicia muito isso, ela facilita muito isso, isso faz parte da nossa progressão de carreira, eu vou ministrar extensão, pra comunidade externa, ou pra comunidade interna, pode ser aluno, pode ser professor, pode ser técnico, pode ser para parente, familiar, então todos podem fazer, então a partir do momento que eu ministro esse curso, que eu posso realizar esse curso, eu estou aprendendo, então existem curso de aperfeiçoamento constante para professores, então sim. Os cursos de EAD eu nunca tinha feito, mas sempre existiu curso de EAD, sempre existiram palestras para a discussão da diversidade, inclusão, abordagem, que nem, a gente teve uma mudança no nosso processo de ingresso. Hoje você tem uma cota aí para transexuais, como que isso foi abordado, como os professores, como os funcionários ele reconhecem uma pessoa que pode ter problema psicológico por causa disso, nós temos curso sobre suicídio, enfim, temas muito diferentes. Então eu encontro dentro da UFABC uma possibilidade enorme de aperfeiçoamento constante, isso em cursos muito diferentes, a gente tem cursos tradicionais, olha, tem curso de línguas, eu mesmo pude fazer um aperfeiçoamento em língua inglesa, tem curso de italiano, então você pode, você pode se aprimorar sempre. Então se você está enxergando uma necessidade, que nem, está entrando um aluno novo pra mim e é um aluno aí que passamos problema um tempo atrás, com alto índice de suicídio, o que estava acontecendo com esses alunos, porque isso aconteceu, o que que nós como docentes poderíamos fazer, então nós tivemos esse respaldo, nós tivemos uma roda de diálogos com outros especialistas da área, foram chamadas pessoas externas da UFABC e aí quem quisesse voluntariamente podia participar. Tem oficina de música, tem oficina de arte, tem oficina neuro musical, enfim, nós temos essa possibilidade, o ambiente é bastante amplo pra isso, oficina de esporte, você pode escolher. Então dependendo da sua necessidade, você consegue construir sim a sua identidade

também por essas experiências, você tem escolhas. Então acho que quanto mais você se diversifica, além daquele fundamental, do básico, melhor, então eu acredito que pelo menos dentro da UFABC, mesmo nesse modelo, que é um modelo diferente do tradicional, é um modelo que estressa muito tanto professores, quanto você vê alunos, você ter aí um regime quadrimestral para ministrar aulas, para você cumprir um monte de créditos, não é fácil, tem um índice alto de depressão, mas ela é uma universidade, um lugar muito enriquecedor, então você tem essa possibilidade.

SANDRA - Então tem algumas perdas pela forma como se estrutura, porém tem ganhos no sentido...

Entrevistado(a): Exatamente, deve ter os dois lados para a gente pensar, mas você está ali pra buscar esse equilíbrio.

SANDRA - E o que que a professora entende por performatividade?

Entrevistado(a): é menina, olha, é um termo que eu nunca tinha visto, não é muito da minha formação, mas tem a ver com a linguagem, não sei se é isso, então você pode se expressar por meio dessa linguagem e que essa linguagem é uma ação, é basicamente isso, eu realmente desconheço um pouco, essa parte.

SANDRA - Posso falar um pouquinho com a professora sobre? O que nós trabalhamos aqui como performatividade, não sei se a professora consegue me escutar bem, porque está dando um pouco de delay, é um conceito hoje aplicado ao trabalho e digamos não só o trabalho docente, mas aos trabalhadores de modo geral, sobretudo daqueles que são dependentes de determinadas organizações, instituições e que tem haver não tanto com a produção, mas com a performance dos funcionários, a performance do trabalhador, a performance do professor, neste caso, quanto mais relatórios eu produzir, mais bem avaliado eu vou ser, não interessa o tipo de trabalho, sobretudo pedagógico, não interessa se eu dei uma boa aula, não interessa o tipo de pesquisa e nem a importância social daquela pesquisa, mas a quantidade de pesquisa realizada, não interessa a qualidade dos artigos que eu produzo, mas a quantidade dos artigos. Hoje em dia nós vivemos assim, pelo menos aparenta, sobretudo nas universidades, uma filosofia um tanto performativa, tem um teórico que é quem nós trabalhamos dentro da tese que é um autor inglês, Stephen Ball, ele chama aí de os terrores da performatividade, ele traz ela como algo negativo, na medida em que essa filosofia no ponto de vista neoliberal, imposta pelas agências reguladoras, obriga o professor a ter uma performance melhor do que a do próprio colega, a sua qualidade não precisa ser melhor, mas o que ele mostra, os relatórios que ele produz a partir dessa performance é que tem peso, conforme o que eu já havia dito, os artigos, a quantidade de artigos, a gente fala um pouco aí aquela questão, quantidade x qualidade, a qualidade em si não é o que está em questão, o que está em questão é a quantidade do que ele produz, a diversidade de revistas em que ele publica, por tanto isso é muito mais quantificado, é esse o conceito de performatividade, não sei se...

Entrevistado(a): Tá clareou, porque eu realmente nunca tinha ouvido falar.

SANDRA - É um conceito pouco usado aqui no Brasil.

Entrevistado(a): E aí se isso interfere na minha identidade?

SANDRA - Isso, inicialmente, feito esclarecimentos, do ponto de vista da professora, quais as interferências dessa prática performativa no caso e exigências performativas na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Pensando nessa parte de números, isso é um problema grave que nós somos cobrados por isso, então, vou falar como pesquisadora, a gente tem aí agências reguladoras nacionais e internacionais, nacionais a gente fala de CAPES, FAPESP, mas você só é um bom pesquisador perante a CAPES se você tiver um monte de artigos publicados e isso é um problema, está cheio de artigo de não tão boa qualidade, sendo publicados e o fulano que tem 20 é melhor que o fulano que tem 10, então a gente brinca falando que Einstein hoje jamais seria um bolsista, então isso é um problema, nós somos cobrados por isso, então eu mesma tentei pleitear alguns projetos, bolsas e não consegui por isso. Então a gente busca uma coisa diferente, a gente busca excelência, dentro da universidade por exemplo, onde eu trabalho, nós temos um ambiente um pouco diferente, então como a gente lida com pessoas, a gente não lida com números, a gente busca dar o nosso melhor, então, nós somos avaliados por isso, o próprio aluno faz relatório, não que isso represente um perigo para a gente. Olha, então como essa professora foi, só pra saber a informação, então a gente gosta disso, a gente se preocupa um pouco mais com qualidade. Então, no meu caso por exemplo, eu busco fazer um balanço, eu tento preservar a qualidade acima de tudo, e a quantidade vai vir com o tempo, mas é uma interferência muito negativa, aí eu concordo com você, isso não é bom e infelizmente nós somos cobrados por números, isso é um problema e pra mim é um problema muito grave.

SANDRA - Eu acho que isso até justifica um pouquinho essa exigência da forma como eles traz do adoecimento do professor.

Entrevistado(a): Isso, exatamente, porque o professor sendo sobrecarregado demais, é fatal, não tem como você não ficar doente, não ficar estressado e isso também se reflete muito no aluno, então é muito negativo, esse aspecto realmente não deveria ser dessa maneira, eu entendo que, tem pessoas, eu conheço pessoas que são líderes, a gente não tem como avaliar se não for contando, mas tem que pensar em uma estratégia diferente, eu acho que você não pode simplesmente se focar em número não.

SANDRA - Até porque para você avaliar a quantidade e a implicância, o impacto social que aquela pesquisa tem, será que até o fato...

Entrevistado(a): Esse é o problema, se você observar em alguns trabalhos que mostram por exemplo, que o Brasil, ele é um país altamente produtivo, tem muitas publicações, quantas são de realmente

impacto, por que? Porque as pessoas estão sendo cobradas por números e então elas começam a jogar coisas por ai, mas o quanto de impacto é importante, o quanto isso está fazendo a diferença, então falta o pesquisador, ele focar por exemplo no problema que ele está passando no local dele, então falta um pouco pesquisas de base. Hoje as agências, elas tendem a dar o suporte pra quem trabalha no âmbito do SUS por exemplo, em determinadas questões, como o problema do COVID, porque você tem que se esforçar um pouquinho mais em um problema real, em um problema mais próximo de você, então não basta simplesmente você ficar colocando um monte de números, não é o suficiente. Nós somos educadores, nós temos que nos preocupar não é só com os educandos, a gente tem que se preocupar com nosso papel social, acho que isso se enquadra bem nesse caso.

SANDRA - Isso tem um peso bem grande, né? Outra coisa que me preocupa bastante também é a questão do indexador, as vezes a pessoas fala, ele tem 10 artigos publicados e são todos A1, é um bom indexador, então isso atesta qualidade, será que atesta professora?

Entrevistado(a): Então, não atesta, eu não acredito que atesta, porque as pessoas que indexam, elas tão olhando dentro de uma área de avaliação, então você tem lá as áreas de engenharia, área de saúde, você tem áreas de ciências exatas, então o artigo que para você pode ser muito relevante, as vezes pra um engenheiro, ele vai olhar e ah, isso não é importante e dispersa. As vezes o que um teórico, um matemático, escreve para eles é muito bom e as vezes para mim não é, então não pode ser pensado dessa forma, a avaliação tem que ser um pouco mais global né e a gente vê esse tipo de problema, você pega por exemplo o pessoal da física, você percebe, aqui na UFABC teve um concurso de melhores talentos de alunos de pós graduação o ano passado e foi contado por papers e quem ganhou, foi o aluno da física, que tinha uns 5 papers e eu tinha uma aluna de doutorado concorrendo e ela tinha 1, mas a menina passou 3 anos para fazer o experimento, não estou dizendo que o menino da física não seja bom, ele é excelente, mas as áreas são diferentes, não dá pra gente competir.

SANDRA - É um crime medir a pesquisa dessa forma, né?

Entrevistado(a): Exatamente, é muito complicado, muito

SANDRA - Eu fico imaginando a posição da professora em um momento como esse.

Entrevistado(a): Não, tudo bem, a gente aplaudiu, ele teve seu mérito, mas você não pode colocar tudo na mesma.

SANDRA - Aí já não é mais a questão do mérito, a gente não tira o mérito do autor, de forma alguma, quem somos nós. E de que modo as exigências das agências multilaterais...

Entrevistado(a): Nós estamos passando por um momento complicado de falta de recursos, eu sou coordenadora do programa de pós da engenharia doméstica e nós somos um curso novo e eles vão lá e

cortam, cortam um monte de bolsas e vamos dar os recursos para cursos nota 7, perfeito, tem cursos nota 7 que tem 50 anos, 30 anos, eu vim de um curso nota 7 que tem 50 anos, o meu curso hoje tem 5, então, é legal colocar os dois cursos no mesmo potinho, é isso que precisa ser conversado. São coisas muito diferentes. Um curso de 50 anos, tem 50 anos de produção, claro que eles são bons.

SANDRA - Não dá pra medir dessa forma, né? Professora, para fechar a entrevista de que modo as exigências das agências multilaterais de regulação, FMI, OCDE, Banco Mundial, OMC, na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial, nesse caso neoliberal, interferem nos projetos de pesquisa e na construção e reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Então, aí a gente volta a falar de um problema. As agências reguladoras, elas tem um papel bastante importante, eu acredito, você me corrige se eu estou errada, que eles querem seguir um modelo que existe na Europa, então você tem as universidades, elas teriam que estar qualizadas para você ter uma melhor qualidade de ensino, mas lá, então, eu tenho por exemplo colegas que trabalham nos EUA e eles fazem pesquisa com um auxílio muito grande de empresas, então as empresas, elas tem essa consciência de que você precisa financiar uma pesquisa dentro de uma universidade, a universidade não tem recursos próprios para isso e a partir do momento que você está trabalhando com números, você vai ter uma resposta em um tempo adequado, pela empresa, que a universidade também precisa e que essa resposta vai ser uma resposta de qualidade, do que quem tem um conhecimento técnico, tecnológico e científico, que é a universidade. Aqui no Brasil eu não consigo ver como esse modelo pode dar certo, então, como eu falei, eu trabalho dentro de uma universidade pública e hoje nós temos uma cobrança muito grande em fazer interação com empresas, porque os recursos estão muito escassos, então nós não temos a empresa olhando pra gente com o mesmo olhar que uma empresa estrangeira olha, eles exigem da gente um tempo muito curto que nós não temos, então a pesquisa, a ciência, ela requer um tempo mínimo pra ser feito de uma forma adequada e nós precisamos de um determinado tipo de recurso, nós temos aí parte de equipamentos muito bons, mas ainda há coisa que faltam, então a gente precisa de recursos. Então de onde a gente tira esses recursos, então a gente precisa desse recurso do governo por enquanto. O governo agora não quer dar mais esse recurso, como é que vai ser feito, eu não consigo entender como aqui no Brasil essa gestão pode ser feita de uma forma eficiente. Conhecendo o que aparece na televisão, desvios de recursos e gerencias desses recursos. Então hoje eu falo que projeto de pesquisa tem ficado muito mais difícil de fazer, os professores individuais praticamente não conseguem mais, precisa se vincular a grandes centros, aqui nós estamos em uma universidade que é excipiente, se eu quiser um projeto grande, temático, eu preciso me associar a pesquisadores sênior em instituições mais sênior. A gente tem tido bastante contato com empresas, então nós estamos no ABC, então tem empresa automobilística, de materiais, hospitalar, que podem nos ajudar, mas esse diálogo, ele está muito precoce, está muito preliminar, então a gente está anos luz de distância do que acontece por exemplo nos EUA. Então eu não sei se esse modelo, de você deixar a universidade buscar seus recursos

próprios, independente do financiamento que está, eu não sei quanto tempo uma universidade brasileira sobrevive, é uma visão pessimista, eu acho meio complicado, com essas restrições aí, elas tem nos feito buscar outras alternativas, então a gente tem feito parceria com empresas, com o próprio SUS, hospitais públicos, a gente tem tentado o que pode, claro que a gente tem limitações, mas tem nos feito também buscar outros horizontes. Então a gente constrói nossa identidade a partir do momento que você sai da casinha, que você sai daquele mundo encantado, dentro do laboratório de pesquisa pra você buscar coisas diferentes sabendo que o recurso não vem mais daquela fonte, então você é obrigada a se reinventar, isso é constante, eu acredito que vá mudando sempre, vai demorar muito para nós estarmos atingindo o equilíbrio aí, mas por enquanto a gente tem sofrido bastante com essas restrições orçamentárias, então a gente tem que se virar, não vou dizer que está morrendo, mas nós estamos bem pior, perto do que estávamos, então a gente está tentando se adaptar, olhando pra realidades mais locais mesmo. A partir do momento que você está interagindo com interesses locais, você precisa, olhar com outros olhos, estudar novas vertentes de trabalho, novas possibilidades. Falando em pós graduação, a gente conseguiu fazer uma parceria com empresas aqui de São Paulo que o aluno pode estar empregado na empresa para trabalhar, tenho tentado mudar um pouco nosso jeito de pensar, então isso é constante mesmo, então, para mim é o orçamento, o mais grave que está acontecendo com a gente.

SANDRA - E o orçamento de certo modo depende delas, não tem jeito.

Entrevistado(a): Então, exatamente, então como você está tendo que ter um corte muito grande nos gastos, você tem limite de teto de gastos, isso tem afetado a parte de administração pública geral e as universidades tão sofrendo com isso, antigamente você tinha todos os elevadores funcionando, hoje você não tem mais, então são pequenas coisas que vão acontecendo e você tem que se reinventar, você tem que dar um jeito de se adaptar pra você não morrer na praia, é basicamente isso, se você não tenta trabalhar com a situação que você tem, se você não se adapta a isso, você morre, reconstrói nossa identidade nesse sentido, você precisa trabalhar com a realidade e fazer seu melhor.

SANDRA - E a gente morre e acaba matando a formação do aluno no meio do caminho.

Entrevistado(a): Exatamente, então é por isso que a gente luta, a gente grita mesmo, tenta fazer o que dá, o bom que no nosso caso aqui, é que os alunos gritam também. A gente fala pra eles, olha, é vocês que eles vão escutar, não é a gente não, a gente está aqui formando vocês, não está formando simplesmente pessoas que executam, não é tecnicista, a gente quer pessoas que pensem, são formadores de opinião, vocês tem que entender o que está acontecendo e pensar em alternativas mesmo, pensar em formas de melhorar essa condição, então isso é um papel fundamental, por isso que a gente se reinventa mesmo.

SANDRA - Eu acho que é isso que falta no Brasil, reflexão e participação crítica, eu acho que é o que está faltando pra gente.

Entrevistado(a): A gente está fazendo nossa parte, né?

SANDRA - É verdade e vamos continuar fazendo.

SUJEITO 7.

SANDRA - O que entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Bom, primeiro lugar quem agradece sou eu fico muito honrado em poder participar, poder contribuir com esse trabalho acadêmico. Agradecer a SANDRA também. E o que eu entendo identidade profissional, eu acho que a identidade profissional tem a ver um pouco com a identidade mais ampla que as pessoas tem, que tem a ver com as suas perspectivas de vida, com o que acredita, enfim, identidade profissional parece ser uma coisa bastante ampla e bastante importante.

SANDRA - Quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Você diz respeito a minha história de vida ou a história de vida do professor como um todo?

SANDRA - Eu diria respeito a história de vida do professor, da sua pessoa!

Entrevistado(a): Bom, aí com certeza minha história de vida tem tudo a ver com aquilo que eu escolhi como profissional e dentro da minha carreira acadêmica, a minha condição de professor. A minha história de vida é uma história de vida de uma quantidade significativa de brasileiros, sou um homem negro, migrante, filho do carteiro e de usma costureira e que passei muito tempo da minha vida militando no movimento sindical, militando em partidos políticos e militando principalmente no movimento negro. A minha opção por fazer história, por que a minha formação inicial é em história, minha graduação é história e depois eu fiz o mestrado e doutorado em história econômica, tem a ver com a perspectiva de procurar compreender essa minha trajetória que não é só a minha trajetória e a trajetória também de uma parte significativa da população brasileira que tem esse perfil, que tem um perfil parecido com o meu, portanto a minha identidade profissional, a minha busca profissional é resultado sim da minha trajetória de vida, então as implicações da minha história de vida de vida são muito grandes, são muito significativas para minha escolha profissional. Para o bem ou para o mal a minha formação, a minha graduação, a minha pós graduação em especial, se deu a partir de uma certa idade, eu não fui para a academia muito jovem, então eu já tinha um acúmulo de vida que me fez optar de uma forma muito clara, muito tranquila, com muita certeza daquilo que eu queria, então realmente a minha história de vida tem uma implicação muito grande na minha opção profissional, na minha opção acadêmica e que talvez não seja igual aos demais colegas por exemplo com o qual eu me relaciono na universidade.

SANDRA - Perfeito professor! Quais as contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): A minha formação ela, como falei inicialmente ela é bastante rica naquilo que a gente chama de militância, a minha militância, a minha busca por uma sociedade mais justa e igualitária ela determinou muito as minhas escolhas.

SANDRA - E dentro dessa busca, também houve algum tipo de formação continuada, dentro desse campo, para complementar essa busca do professor, aí eu digo com relação: extensões, seminários, pesquisas, a formação como num todo e para além também, as pesquisas de um modo geral do professor e as próprias escolhas dos projetos de pesquisa

Entrevistado(a): Sim, eu tive uma experiência anterior, eu fui durante 17 anos professor da rede pública do estado, além disso toda essa minha trajetória me fez ter uma formação continuada grande em cursos palestras, viagens, seminários, em discussões com os mais diversos segmentos, então essa trajetória toda de estar participando ativamente de vários espaços da sociedade, realmente me deu uma formação bastante rica, bastante plural e isso algumas dessas atividades tiveram esse caráter de extensão sim, então isso foi bastante significativo com certeza. E o que diz respeito a pesquisa especificamente, para além da pesquisa acadêmica formal, também tive muitas pesquisas sobre a história do Brasil, sobre movimentos artísticos e culturais de resistência de vários setores da população, então isso me deu um conjunto de formação para minha trajetória acadêmica com certeza. Não sei se era exatamente isso que vocês estavam querendo com a resposta, por favor se eu estiver fugindo um pouco me avisa.

SANDRA - Não Professor, está batendo bem, está bem dentro do que nós buscamos Professor, pode ficar tranquilo com relação a isso. Então o Professor acredita que essa gama de atividades, todo esse empenho na militância, contribuiu diretamente na construção de sua identidade hoje?

Entrevistado(a): Com certeza foi determinante sim. Eu não sei se o fato de eu ser de humanidades, talvez se eu fosse de uma outra área, talvez não tivesse o mesmo impacto, mas o fato de eu ser da área de humanidades, o fato de eu ter optado pela história econômica, todo esse conhecimento anterior, foi determinante, foi significativo, foi enriquecedor, então eu considero que eu seria um professor pior se eu não tivesse tido todo esse acúmulo anterior. Se eu quando jovem tivesse me tornado professor, certamente eu não teria essa vivência e acredito que seria um professor menos qualificado.

SANDRA - Em que medida o projeto de educação superior da UFABC, com os seus princípios institucionais, contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional? É diferente ser professor na UFABC de ser professor em uma universidade tradicional? Uma vez que o projeto UFABC é bem diferente dos projetos das universidades tradicionais, consideradas tradicionais, então acho que seguem algum modelo europeu, humboldtiano, então os princípios que defendem não são

propriamente princípios de inclusão social, inclusão de alunos com baixa renda, inclusão da diversidade cultural, etc. Então a UFABC pode ser ou é um modelo brasileiro que tem uma matriz institucional e que se apresenta com um projeto profunda, ampla e radicalmente democrático como diria o Boaventura de Souza Santos.

Entrevistado(a): Essa talvez seja a pergunta que eu mais tenho prazer em responder. Eu sou absolutamente empolgado com o projeto pedagógico da UFABC e eu acredito que vai muito de encontro aquilo que é a minha formação, o que é a educação, aquilo que eu acredito como deve ser o ensino. Com certeza esse projeto pedagógico da UFABC tem essa característica de colocar no mesmo patamar a extensão, pesquisa e ensino e questão da interdisciplinaridade, me deixa bastante empolgado essa ideia da interdisciplinaridade, porque mais do que uma fala, do um slogan, é algo que eu sinto que realmente acontece dentro da universidade, a própria maneira como estão estruturados os setores, o fato de não ter departamentos, facilita a implementação desse projeto de interdisciplinaridade e isso eu acho muito bom. A outra questão que vocês apontam é essa questão da pluralidade, essa é uma universidade com uma proposta absolutamente inclusiva, onde tem uma quantidade grande de setores que não são das elites e isso é muito importante e para além da justiça social de que os setores mais diversos, pessoas dos mais diversos setores estejam na universidade, essa pluralidade nos enriquece. Então eu considero que a universidade federal do ABC é hoje uma universidade de ponta, uma universidade de uma qualidade muito grande, justamente porque tem essa pluralidade, porque essa diversidade de pensamento, diversidade de olhares que é apresentado pelos pesquisadores, apresentado pelos docentes, mas é antes de mais nada apresentado pelos discentes, isso nos enriquece e então faz ser realmente uma universidade diferenciada. Eu não consigo, não conseguiria me imaginar mais confortável em outra universidade. Eu sou absolutamente apaixonado pela forma como a gente trabalha.

SANDRA - Muito bom! E o que o professor entende por performatividade?

Entrevistado(a): Poxa, agora fiquei meio complicado aqui. Performatividade me parece uma expressão que diz respeito a busca de uma qualidade, uma performance. Sinceramente, assim, para além da palavra, da expressão, eu fico um pouco na dúvida qual é a extensão do significado dessa expressão, talvez de uma expressão que... realmente fiquei um pouco confuso...

PROF MANUEL - Performatividade é um conceito hoje aplicado ao trabalho, digamos não só ao trabalho docente, mas aos trabalhadores em geral, sobretudo a aqueles que são dependentes de determinadas organizações, instituições e que tem a ver não tanto com a produção, mas com a performance dos funcionários, do trabalhador, do professor, neste caso, quanto mais relatórios eu produzir, mais bem avaliado, poderá ser, não interessa o trabalho, sobretudo o pedagógico que eu desenvolvo, não interessa o tipo de pesquisa e a importância social da pesquisa, mas a quantidade de pesquisa realizada. Não interessa a qualidade dos artigos produzidos, mas a quantidade de artigos

produzidos. Nós vivemos um pouco, sobretudo nas universidades uma filosofia performativa. O Stephen Ball, que é um autor Inglês, chama os terrores da performatividade, na medida em que essa filosofia neoliberal, imposta pelas agências reguladoras obriga o professor a ter uma performance melhor do que a do colega, a qualidade, a sua qualidade, pode não ser melhor, mas aquilo que ele mostra, os relatórios que produz, os portfólios, etc. os artigos, a quantidade de artigos, etc., a diversidade de revistas em que publica, portanto tudo isso é quantificado, então o conceito de performatividade significa um pouco isso, não é propriamente a qualidade, mas uma pressão, que é sobretudo uma pressão externa, externa não propriamente das instituições do próprio país, mas das instituições internacionais que são as chamadas agências multilaterais de regulação que impõem determinados padrões, determinados comportamentos, neste caso aos professores. A pergunta vai nesse sentido, em primeiro lugar o que entende por performatividade e em segundo lugar em que medida essa performatividade, essa filosofia performativa tem implicações diretas na construção ou na alteração da identidade profissional.

Entrevistado(a): Sim, agora você me fez entender. Eu entendi o conceito, mas não está familiarizado com a expressão. É, realmente, existe esse movimento, uma pressão muito grande e que me parece exatamente nocivo. Essa orientação que existe num mundo acadêmico que você tem que produzir, na verdade uma ideia de produção e apresentar em cobranças e etc., realmente me parece um grande problema e não é só no Brasil, o professor já citou e isso em escala mundial. Eu me lembro outra vez conversando com alguns colegas sobre essa questão, o Charles Darwin levou quarenta anos para escrever a origem das espécies, então ele com certeza, ele estaria, ele seria considerado um péssimo pesquisador e um péssimo profissional, um péssimo acadêmico, porque ele deveria ter produzido pelo menos um artigo a cada seis meses, produzido uma pesquisa. Então essa performatividade, essa expressão que eu realmente não tinha me apropriado ainda, ela acaba com certeza prejudicando a qualidade em nome de uma suposta produção que é baseado na quantidade e não na qualidade, então realmente isso aí é um problema que existe dentro da universidade, dentro do mundo acadêmico. Nós da UFABC, em que pese temos um olhar bastante diferenciado, lógico que não são todos, também estamos sujeitos a essa realidade, a essa cobrança e a esse cálculo cotidiano, o quanto que você tá produzindo e isso significa se você é bom ou mal pesquisador, bom ou mal professor, bom ou mal acadêmico. Me parece isso um prejuízo e que certamente aí eu concordo que nós precisamos de alguma forma superar essa obrigação, essa pressão, por uma produção, como se nós estivéssemos trabalhando numa linha de produção, como se nós estivéssemos produzindo parafusos, estivéssemos produzindo leite em pó e nós estamos produzindo cultura e que não pode ser medido dessa forma, então entendendo agora a pergunta, essa forma de medir a eficiência, o resultado acadêmico através da quantidade certamente é prejudicial e me parece também, concordando com vocês, que isso é resultado do pensamento neoliberal e que coloca a universidade dentro de uma mesma lógica que se tem que produzir muito, da mesma forma que se tem de produzir muita riqueza, que muitas vezes é desperdiçada e se produz também muita teoria e que muitas vezes também é desperdiçada porque em algumas

circunstância ela pode até ser irrelevante, porque tem que se produzir, porque tem que se produzir, apenas isso.

SANDRA: Então o professor acredita que isso interfere diretamente na construção da identidade profissional do professor? E na reconstrução, uma vez que haverá inclusive pressões da própria instituição no domínio de pesquisa, no domínio de produção, porque isso é um parâmetro fundamental para a avaliação institucional, para a avaliação da instituição e para a avaliação inclusive das próprias revistas, dos programas de pós graduação, e das agências indexadoras, então, todo esse ambiente que se cria, toda essa pressão, interna e externa, que se cria sobre produção, tudo isso é performatividade e tem com certeza ou pode ter repercussões negativas na qualidade do ensino, na qualidade da formação e na qualidade da própria produção acadêmica.

Entrevistado(a): Sim, eu acho que interfere e influencia e acaba determinando e aí nós professores, pesquisadores e esse dilema que por um lado existe a pressão institucional, da instituição que trabalhamos e institucional de uma forma mais ampla, existe essa cultura dessa produção e por outro lado a nossa busca por pesquisas com tempo, com reflexão, com necessário distanciamento, com as comparações e etc. Então vivemos esse dilema e que certamente esse pensamento ele desqualifica a pesquisa, tenho certeza que ele desqualifica a pesquisa, por conta dessa pressão que existe, então não me parece algo positivo. Como a gente superar isso é um problema, porque seria necessário fazer um movimento mais amplo do que numa universidade, um movimento mais amplo que num país, um movimento planetário, porque a gente o quanto existe essa pressão. Eu acho curioso, é possível que vocês também, com vocês aconteça isso também, de repente a gente recebe convite de revistas, principalmente revistas internacionais disponibilizando para publicação de artigos, então isso acabou virando um certo comércio também de fomento de espaços para publicação de artigos, muitas vezes sem um critério tão apurado do ponto de vista científico. É um problema complicado esse que a gente vive mesmo, eu espero que aos poucos a gente consiga superar isso para a pesquisa com um pouco mais de profundidade sem essa pressão externa e institucional

SANDRA: De que modo as exigências das agências multilaterais de regulação (FMI, OCDE, BM, OMC) na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial (neoliberal) interferem nos projetos de pesquisa e na construção/reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Eu creio que todos nós pesquisadores vivemos um drama diário, porque se por um lado evidentemente aqueles pesquisadores e pesquisadoras preocupados com a ciência, têm se dedicado muito a pesquisa e tenham como resultado o benefício de toda humanidade, por outro lado nós vivemos um mundo, onde o mundo tem seus proprietários e os donos do mundo, eles são aqueles que estão controlando o sistema financeiro internacional e eles acabam determinando o que se pesquisa e o que não se pesquisa, principalmente utilizando o poder econômico, o que se pode financiar e o que não se

pode financiar. Nesse sentido que eles acabam interferindo de forma dramática inclusive na nossa identidade profissional porque dependendo do que estivermos pesquisando, se essa pesquisa não tiver um resultado objetivo, imediato, principalmente um resultado de lucro, muitas vezes essa pesquisa é desprezada e as próprias agências de fomento, tanto porque as vezes recebem recursos dessas entidades do sistema financeiro internacional, como muitas vezes porque seus dirigentes estão capturados por essa lógica, acabam privilegiando aquelas pesquisas que interessam a todo sistema financeiro internacional e que interessam a esses organismos que foram citados, FMI, Banco Mundial e etc. Então eu acho que nós vivemos uma situação bastante difícil enquanto pesquisadores para nos equilibrarmos diante de uma lógica, de um mercado, que na verdade é isso que acontece e aquela que é nossa vocação, aquela que é o nosso projeto de vida, que é pesquisar em benefício da humanidade, para o progresso do desenvolvimento, para em última instância proporcionar a felicidade para os seres humanos e a lógica perversa do mercado faz com que se produza ciência e pesquisa da mesma forma como se produz... que levem a beneficiar os determinar setores das sociedades que são aqueles que detém o poder econômico

PROF. MANUEL – Essa ideia mercadológica da educação conduz a ideia da educação não como um direito, mas como um serviço que se presta e que produz sobretudo em nível de educação superior, produz conhecimento e como produção de conhecimento, esse conhecimento é hierarquizado, então segue também as leis do mercado, as leis da oferta e da procura, há conhecimentos vendáveis e outros que não são, desprestigiando do meu ponto de vista o âmbito da ciência social, sobretudo das ciências humanas e sociais.

Entrevistado(a): Eu acrescentaria que as humanidades, há o fato de que a ciência, além do ponto de vista de mercado, do ponto de vista de mercadoria, não a mercadoria rentável, pelo menos imediatamente, além disso ela é perigosa, as ciências humanas são perigosas, porque levam a pensar, a questionar, a maioria dos projetos educacionais patrocinados por essas grandes, esses grandes organismos e são colocados muitas vezes em prática. Aqui no estado de São Paulo por exemplo, foi muito colocado em prática esses projetos e aqui nós temos esses institutos, como o instituto Airton Senna, instituto Tite Setubal, que vão no sentido na minha compreensão de privatizar a educação pública o ensino Fundamental e médio, eles vão nessa linha de desqualificar e diminuir a importância das ciências humanas, o aluno, e aí eu estou me referindo não ao ensino superior mais, mas ao ensino básico. Os alunos tem que aprender a somar, multiplicar e aprender português no máximo para serem bons operários. No âmbito universitário, embora não exista algo tão explícito contra as ciências de humanidades, no que diz respeito as pesquisas realmente elas são secundarizadas e essa hierarquia estabelecida elas passam a ter menor importância e por isso menor investimento, por isso menor financiamento. Então essa lógica perversa ela acaba pegando a educação, ela acaba abrangendo a educação como um todo, a educação básica, mas também o ensino superior de uma maneira um pouco mais sofisticada que é o impedimento ou a diminuição dos recursos para a pesquisa. Enquanto no ensino

básico ela simplesmente vai na linha de privatizar a educação e de desvalorizar o ensino da sociologia e o da filosofia como nós vimos nas várias reformas da educação que foram feitas, no ensino superior ela vai ter como instrumento a diminuição de recursos para a pesquisa.

SANDRA: Mesmo a UFABC tendo esse projeto intercultural, este projeto diferenciado das demais universidades o professor acredita que tenha essa perda também, o professor acredita que exista essa diferença entre essa questão das humanidades, com relação as mais tecnológicas, vocês sentem isso internamente também, o professor acredita que interfere na construção da identidade e na reconstrução da identidade de vocês

Entrevistado(a): Sim, acho que sim. A UFABC ainda tem uma característica própria porque ela nasceu primeiramente como uma universidade para as engenharias, então as humanidades acabaram vindo depois e não tem uma prioridade e a maior quantidade de cursos, de docentes e discentes é ligada as engenharias. Existe por parte, uma parte significativa dos colegas de ciências exatas também essa visão hierarquizada. Como são a maioria nas instâncias de decisão, acaba se hierarquizando a forma como se facilita e promove as pesquisas. Agora, por outro lado parece que o problema não está tanto dentro na UFABC, mas nas agências de fomento, que são elas é que patrocinam essas pesquisas, portanto determinam o tipo de identidade que acaba tendo cada pesquisador.

PROF MANUEL - No fundo aquilo que o professor diz entra em contradição com o próprio projeto da UFABC. Os departamentos foram instintos, foi promovida a interdisciplinaridade que suporia que não há disciplinas mais, nem disciplinas menos, que não tem uma hierarquia entre as disciplinas, mas na prática parece que os erros do passado, as hierarquias do passado, não se dissolveram, elas continuam na prática. Os professores das ciências exatas e afins, nas físicas e etc., das ciências da saúde, consideram que o seu ramo é superior a ciências humanas e por outro lado como professores também consideram que são superiores aos professores das humanidades. Então são os paradoxos próprios dos projetos em andamento e a distância é que vai muitas vezes naquilo que é ideal até a própria prática, tanto que os professores da UFABC todos foram formados em instituições tradicionais, então levam consigo toda essa história que constituiu a sua própria formação e levam para a própria prática também.

Entrevistado(a): Gostaria de só acrescentar mais um pouquinho que concordo perfeitamente, nós vivemos essa realidade, essa contradição, esse paradoxo lá, com certeza. O que foi falado, nós vivemos uma realidade que as pessoas foram formadas em universidades tradicionais e ali tem esse movimento de procurar superar esse conservadorismo. Estamos no meio do caminho. Eu acredito que avançamos bastante, mas esse paradoxo continua e aí não é estigmatizando os colegas de exatas, porque tem colegas de exatas e biomédicas que são extremamente avançados, plurais, mas nós todos carregamos ainda muito o ranço do conservadorismo e de um tipo de universidade meio quadradinha, então é verdade, essa

análise, continuamos vivendo essa situação intermediária que eu acredito que vamos superar e vamos alcançar a universidade de nossos sonhos.

SANDRA: Que bom que o professor acredita. Eu queria ter essa certeza também, porque na minha opinião nós seguimos sendo inferiorizados e isso prejudica muito o fortalecimento de nossa identidade, é muito triste para um professor o tempo todo, ver as disciplinas que leciona, sendo questionadas, se são importantes, se são úteis ou não, isso de verdade me entristece muito, mas enfim, sigamos.

SUJEITO 8.

PROFESSOR MANUEL: Eu vou permanecer aqui por algum tempo, porque também tenho que controlar a Sandra. Sandra não ria porque a entrevista sequer termina. Bom, vou dar a palavra a SANDRA pra ela se apresentar e pra ela começar a entrevista e se for preciso eu ao longo da conversa também vou dizendo alguma coisa. Professora muito obrigada

Entrevistado(a): Eu que agradeço, espero que seja excelente e que contribua muito seu estudo aí pra nós.

SANDRA: Obrigada professor Manuel. Professora eu queria agradecer pela disponibilidade e pela gentileza em contribuir com a nossa pesquisa. Não é tão fácil encontrar professores que estejam de verdade, não até pela questão de aceitarem ou não, até mesmo é a questão desse tempo que tá tão difícil agora, se tornou tão precioso, o próprio professor Manuel falou sobre a demanda em casa, que nesse ambiente virtual é muito mais complexa.

Entrevistado(a): Nós tivemos agora uma discussão bastante longa entre a interrupção e agora tem uma discussão sobre a adoção ou não do ensino a distância, houve debates acaloradíssimos e eu acabei optando pelo ensino a distância. Alguns professores por uma série de questões, alguns porque eram contra mesmo, outros porque não tinham condições, hoje é o dia pra entregar, quarta feira foi o dia pra entregar o programa da graduação remodelado e hoje é o último dia para entregar o da pós-graduação remodelado, segunda feira já começa, retoma-se os seus trabalhos.

SANDRA: É bem difícil. Eu passei por esse processo porque a instituição privada foi obrigada a se reestruturar muito rápido

Entrevistado(a): Ela nem pergunta né se você pode ou não,

SANDRA: Sim, as cobranças elas são bem diretas mesmo, a gente não tem muita opção, não tem voz na verdade, então eu já estou aí há 30 dias dando aula nesse sistema virtual e eu compreendo bem o que

vocês passam. Ontem eu estive falando com o professor Daniel Panssarelli e ele falou que a coisa está bem corrida pra vocês.

Entrevistado(a): Aprender novas ferramentas

SANDRA: É verdade, o que não é fácil, o professor agora vai se tornar agora até meio que youtuber também.

Entrevistado(a): Eu vou tentar fazer minhas videoaulas sem a minha cara de preferência, os alunos vão ficar mais felizes de não me ver, só o slide.

SANDRA: Tá certo, o professor Manoel já falou um pouco sobre a pesquisa, sobre a temática, essa questão da identidade e até mesmo a própria performatividade, ela não é uma temática muito trabalhada aqui no Brasil e nós estamos tentando de algum modo com a pesquisa aprofundar um pouco isso no âmbito da educação superior. A minha pesquisa, ela é uma pesquisa qualitativa, apesar de no início até mesmo a própria revisão da literatura ter tido uma estrutura um pouco diferenciada. Então ela tem um aspecto meio quantitativo mas, até porque eu apresento gráficos, tabelas, então mostra um pouco esse viés, mas na verdade ela é essencialmente qualitativa, sobretudo uma abordagem qualitativa. Então para iniciar a entrevista eu gostaria de perguntar pra professora o que é que a professora entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Bom, o que eu entendo por identidade profissional? É uma coisa... eu fiquei pensando no seu questionário, por que assim, a gente trabalha, eu por exemplo trabalho no âmbito do teu trabalho, mas nunca trabalhei com a questão da identidade profissional. Eu dou aulas sobre identidade, aliás, estou dando uma disciplina sobre identidade e cultura. Mas assim, vou falar do meu ponto de vista, da minha experiência, da minha identidade profissional. Creio que você está dizendo qual o conceito pra mim, seria o seu papel. Para mim a identidade profissional é uma coisa engraçada, porque eu fiz ciências sociais, fiz numa boa universidade, tive uma boa formação, mas é um tipo de faculdade que não te dá uma identidade profissional clara. Depois eu fiz mestrado e doutorado em sociologia, que também é uma profissão que embora seja relativamente disseminada, fiz o curso de ciências sociais na fundação Santo André. Então tem um monte de gente que se designa sociólogo, mas os meus colegas em particular, eu lembro que quando eu entrei no mestrado, fiz um cartãozinho, que eu botava lá socióloga, as vezes você está num encontro, num congresso qualquer e você passa o contato de e-mail, seu telefone e eu lembro que as pessoas falavam “nossa XXX, você tem cartão?” “mas, você se sente socióloga?” eu falava: “mas eu fiz ciências sociais, eu vivo de sociologia, se isso não é definição pra ser socióloga, não sei o que é.” Então as pessoas ou riam ou se espantavam, e diziam: a não “eu sou bacharel em ciências sociais” assim pra se apresentar e eu falava logo “eu sou socióloga!” até hoje se alguém perguntar a minha profissão, eu sou socióloga, a minha função está em ser professora de magistério superior, uma outra coisa, mas é interessante, porque a partir do momento que você entra na universidade, você começa

a ser chamada de professora, com todo *status*, inclusive pelos próprios colegas em determinada situação, você está em sala de aula, ou não estou dando aula e ainda assim não para né, eu ainda não estou, mas vai ser online agora e a minha colega já vem - Professora. Eu sou mais informal, mas a gente fica se tratando assim em sala de aula. Então apesar de tudo tem o *status* e no magistério superior mais ainda, na universidade pública mais ainda, eu considero muito satisfatório, muito recompensada, todos os problemas que tem. Existe uma incompreensão muito grande do que eu faço por exemplo, a gente tem uma carga de trabalho absurda, se torna ainda mais absurda se você for alguém que digamos for parte, eu por exemplo, eu sou coordenadora, quando entrei na faculdade me convidaram pra participar de uma comissão e de repente eu aceitei e começou a chover convites, porque uma parcela dos professores que não aceita participar de nada e tem uma parcela que aceita participar de tudo, se sente compelido a participar. Nada do que você faz a mais na universidade, a não ser que você assuma um cargo, você ganha a mais. Então por exemplo, eu dou aula uma vez por semana, nossa, que pouco né, carga horária baixinha né? Só que ao lado disso você tem uma série de outras obrigações e demandas, que tem que dar conta, reuniões mil, deliberações, discussões, tem discussões de processo pedagógico, eu por exemplo estou agora coordenadora de curso de pós-graduação, isso demanda uma coisa, esse ainda é uma função que você recebe uma pequena adicional, mas esse adicional, pra maioria dos meus colegas é algo que não vale a pena, pela demanda de trabalho a mais que você tem, para a pós graduação, você recebe um pouco a mais por isso, mas é um trabalho muito maior, uma carga muito maior e não recebe, você tem uma série de trabalho adicional que você não recebe nada a mais por isso. Então assim, é curioso né? Por que a maioria dos professores que eu conheço vão dizer, putz, o que seria obviamente uma injustiça, mas a maioria dos que eu conheço, que estão na pós, trabalham muito, mas muito, por gosto mesmo, por gostarem do que fazem, é muito gratificante ser professor numa universidade pública, tem colegas de alto gabarito, você aprende muito, quem gosta de aprender, no mestrado, doutorado, eu pelo menos me sinto num ambiente muito bom, mas é extremamente desgastante. Então é muito decepcionante quando as pessoas acham que você não faz nada, e eu particularmente, a minha identidade profissional é de uma socióloga, com pós doutorado em sociologia e por outro lado sou professora de magistério superior. Então assim eu passo, acho que antes de dar aula na UFABC, eu dei aula 1 ano e meio numa universidade particular, eu dava uma aula por semana só, foi interessante também, mas não é a mesma coisa, mas só a partir do momento que eu entrei na universidade federal é que eu me senti professora de fato, embora eu ainda ache que, aí uma coisa engraçada, porque eu falo, mas quando eu me comparo por exemplo com um professor de educação básica, eu acho que eles são mais professores do que eu. Eu até brinco, professor de verdade, porque ser professor de adulto, supõe uma certa autonomia do seu aluno, você vai lá dá uma aula, você vê que ele aprende e tal, supõe uma certa ordem. E quando você tem adolescentes e crianças, você é muito mais responsável por aquele aprendizado, ao menos eu me sinto assim, menos professor do que essas pessoas, mas ainda assim acho uma carreira que me dá muito orgulho.

SANDRA: E quais as implicações da sua história de vida na construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Olha eu não sei dizer de fato, vou contar um pouco da minha história, talvez seja isso que você queira saber né? Eu sou de uma família de classe média baixa, nunca passei grandes necessidades, mas nunca tive grandes luxos, não tive digamos abundância, tinha uma casa, minha família tinha carro, tinha telefone que quase ninguém tinha, mas era isso, eu não tinha grandes brinquedos, eu não tinha grandes folgas na vida, roupas no máximo a que a gente ganhava dos familiares, meu pai pouco botava a mão no bolso pra comprar qualquer coisa pra gente que não fosse comida e material escolar basicamente e era uma vida simples. No meu bairro, mesmo os colegas, eu fiz escola pública a vida toda, não havia uma grande... nem por parte da minha família havia uma grande expectativa de estudar, primeiramente porque os meus pais, eles casaram como se dizia, casaram meio tarde, minha mãe me teve com uma certa idade também, então eu tinha uma grande distância de idade comigo, ela me teve com 44 anos, a distância de geração era muito grande, então a ideia dela era assim: a mulher tinha que casar, ter filhos, não precisava estudar. O meu irmão era assim, ele precisa estudar, porque ele tem que sustentar uma família, só que isso se inverteu, meu irmão nunca ligou muito, “male-male” terminou o segundo grau né, enquanto eu sempre gostei muito de estudar e absolutamente eu não sei explicar de onde vem é uma coisa da minha personalidade mesmo, eu sempre gostei muito de ler, meu pai até me incentivava mas, de uma forma assim muito, sem muita pressão e minha mãe menos, ainda que, eu devorava livros, sempre gostei e foi indo, aí quando chegou no final do 2º grau era engraçado por que na minha sala, eu lembro que as pessoas não decidiam se iam fazer faculdade ou não, não era uma coisa vou fazer faculdade, era uma coisa de uma certa classe média que não era a minha. A minha era assim está bom, tinha gente que falava “a eu já terminei meus estudos, fiz 2º grau”, pra mim era ainda uma coisa que mesmo que não houvesse um sentido especial eu falava “não, eu quero fazer faculdade.” Eu lembro de ter feito alguns, eu por minha conta mesmo, até incentivo talvez da escola, eu estudei o 2º grau quase todo no diurno e no final do último ano eu arranjei emprego, porque eu achava o seguinte, olha o meu raciocínio: Como era muito difícil conseguir uma universidade pública, eu ia ter que provavelmente ir pra uma particular, então eu ia ter que pagar uma universidade porque meu pai não ia pagar, não tinha dinheiro pra pagar uma universidade particular, então eu tinha que começar a trabalhar antes. Então eu deixei o diurno na metade do último ano do colégio e fui trabalhar e estudar a noite, e aí bom, era isso, a não sei se eu vou fazer faculdade, se não vou, eu acho que quase ninguém da minha turma fez uma universidade pública e eu ainda que não estudasse diurno, eles trouxeram alguns cursinhos, cursinhos vão nas escolas né, pra oferecer e tal e fazem umas provas pra você ver como é que você está, fazer uns testes vocacionais umas coisas assim, umas bobagens, mas naquela hora pareceu importante e aí eu fiz, acho que deu história, lado de humanas né e eu, acho que naquela época só eu e uma amiga só tínhamos esse sonho de ser jornalistas, aí eu fiz, prestei jornalismo na USP e não passei, obviamente era muito concorrido, aí eu passei na PUC e passei na Cásper Líbero, a PUC era caríssima, eu fui pra Cásper Líbero fiquei um ano lá, e quando eu fazia Cásper Líbero, eu tive aulas de antropologia

e sociologia e eu gostei muito, muito mesmo, falei poxa que legal né, um monte dos meus colegas faziam duas faculdades, logicamente eu não ia conseguir fazer porque eu não tinha grana pra ficar pagando uma faculdade, fazendo outra e precisando trabalhar, mas por uma questão pessoal, eu resolvi prestar o curso de ciências sociais na USP. Naquela época, hoje deve ser um pouco mais, porque tudo na USP é concorrido, mas naquela época era relativamente tranquilo entrar, então você tinha uma concorrência de umas 5 pessoas por vaga. Então eu passei e foi uma coisa curiosa, porque quando eu passei eu trabalhava já, trabalhava desde o final do meu colégio, trabalhei a faculdade o primeiro ano todo, e eu lembro que eu cheguei em casa com fome assim, sentei pra comer e o meu telefone, naquela época não tinha celular, o telefone da minha casa não parava de tocar, eu atendi era uma amiga “XXX, você passou na USP, não sei o que!” falei: “A é legal!” “Parabéns, você vai lá né, você vai largar a Cásper Líbero” aí eu desligava, eu colocava o telefone no gancho o telefone tocava de novo, era outra colega dizendo “olha parabéns, não sei o que” eu acho que foi uns 5 telefonemas. E eu falei, poxa isso é importante, eu acho que é importante ter passado na USP, nem que seja ciências sociais. Aí eu tranquei o curso de jornalismo com a ideia ainda de voltar e fui fazer USP. Primeiro ano foi muito difícil, muito difícil, eu me perdi toda, mas mesmo assim eu gostei muito, tive que fazer um sacrifício enorme nas deficiências. Um curso como esse de uma leitura difícil, teórica e com a história escolar que eu tinha, era muito difícil né, tanto que eu tinha o plano de trancar no primeiro ano, pra trancar eu tinha que fazer 24 créditos e eu não consegui fazer os 24 créditos, porque eu reprovei em alguns e aí eu falei vou ficar mais um ano, aí fui ficando, não tinha comparação a qualidade de uma Cásper Líbero com a USP, são curso diferentes né, gritante, professores eram assim, um show toda noite, toda noite era um show de aula, enfim, aí eu fiz a faculdade com muita lentidão, muita dificuldade, mas, tentando fazer o melhor possível, trabalhando de dia, cheguei até a trabalhar na USP e aí eu sei que no final da faculdade eu estava trabalhando na editora abril, numa função que era mais agradável, era um negócio que eu não lembro o nome, material jornalístico, e era muito gostoso era um lugar muito bom, muito legal trabalhar em arquivo de jornal, era um pessoal muito interessante, diversas formações. E eu achei que ia fazer carreira nisso né, só que aí veio uma crise, econômica muito grande por volta de 2002, e eles cortaram, eu era freelancer na editora abril e eles cortaram todo mundo, eu tinha deixado um emprego da USP, CLT pra trabalhar nisso e eu falei, bom, o que eu vou fazer agora? Aí eu tinha uma colega lá na abril que fazia mestrado na USP também, e ela falou: XXX porque você não faz mestrado, você tem perfil pra isso, eu falava porque a gente discutia muito né, e eu falava, eu não sei eu acho que não tenho perfil pra isso. Alguém da minha classe, pelo menos na minha história de vida não estava destinada a fazer isso, aí eu falei bom, como tinha sido mandada embora, não tinha perspectiva nenhuma e eu falei, bom eu vou fazer isso porque o máximo que pode acontecer é não passar, aí eu fiquei fazendo um projeto em casa, sem nunca ter feito projeto, eu fiz uma aula de projeto na USP no curso de graduação, mas era enfim, aí eu fiz e passei, passei no mestrado, aquilo foi uma coisa assim incrível, mudou minha vida. Agora estou vendo uma perspectiva de realmente seguir essa carreira. Ainda fiquei trabalhando um tempo, consegui um outro emprego na folha, no mesmo lugar, porque eu fui estagiária na folha, porque eu queria ser jornalista né,

então eu fazia faculdade de ciências sociais, já com estágio na folha, fiquei uns anos lá, depois eu fui para a abril, depois eu voltei pra folha, porque eu tinha contatos com um grupo de pessoas que acaba circulando né. Aí tinha uma colega lá que falou bom, vem trabalhar aqui, cobrir umas férias de uns meses, quando era mais ou menos outubro do meu 1º ano de mestrado a USP me deu uma bolsa, surgiu uma bolsa e aí desde então eu só fiquei com bolsa né. Ai eu arranjei uma colocação digamos assim de assistente de pesquisa, era uma bolsa de assistência a pesquisa, também na fundação Carlos Chagas, que eu aprendi muito também lá, mais talvez do que no mestrado, por que você realmente faz a pesquisa, é diferente de uma pesquisa que você meio que você produz com a ajuda do seu orientador evidentemente, embora minha orientadora me deixava mais solta né, lá eu participava de uma pesquisa que já tinha um pesquisador dirigindo e que ia ser feito, não é um experimento como a gente faz no mestrado e doutorado. E aí fui fiz mestrado, fiz doutorado, no final do doutorado a fundação achou por bem em me contratar, a fundação também ela não tem concurso, você vai entrando e isso foi uma grande coisa que aconteceu em minha vida, ser contratada lá. Eu trabalhei muitos anos com a Cristina que depois faleceu, Cristina Bruschini e ai quando eu estava lá já algum tempo, deixa eu ver quanto tempo, 2010, em 2015 eu fiz o concurso pra UFABC, na verdade eu já tinha um relacionamento com o meu companheiro de hoje, que ele é daqui de Santo André e eu sempre tive uma admiração muito grande pela ABC, pela região do ABC, pela história do ABC, acho interessante, já tinha essa relação com algumas pessoas daqui. E de alguma forma isso só quando ela faleceu né. Quando a UFABC foi fundada eu sempre tive de olho na UFABC, achava um negócio interessantíssimo né, uma universidade federal com uma proposta nova. Então eu lembro que eu fiz o concurso e fiquei em 2º lugar. Eu trabalhava na fundação, era uma coisa boa, com a diferença que é uma fundação privada, então não tem carreira, é uma coisa meia nebulosa, você não tem alunos, você pode dar aulas em outros lugares, mas é diferente, a universidade te abre todo um universo de trabalho, de possibilidades, ela te dá um universo profissional diferente, lá na fundação você tinha que seguir uma série de restrições que se aplica aquele lugar, que é o departamento de pesquisas educacionais porque está meio ligado a educação, tinha lá seus parâmetros, a universidade não. E aí um ano depois eles renovaram a validade do meu concurso e me chamaram. Eu estava grávida, curiosamente com 41 anos eu engravidei e lá fui eu pra ABC, entrei grávida e logo tive meu filho e desde então assim tem muita pressão, a gente tem uma pressão violenta, não vou dizer que é fácil, eu nunca trabalhei tanto na minha vida, nunca, e olha que eu já trabalhei viu. Já trabalhei em escritório, já trabalhei em tudo que você pode imaginar, mas na UFABC o negócio... as vezes eu sentava no computador, era uma coisa engraçada, eu sentava no computador depois do almoço e ficava trabalhando e quando eu via já era hora de buscar meu filho, eu falava nossa, gente eu não consegui levantar daqui, não é porque...porque eu ia trabalhando e as coisas não terminam sabe, enfim.

PROFESSOR MANUEL: Professora durante o seu percurso de vida, pareceu pelo que eu ouvi que nunca lhe ocorreu ser professora universitária?

Entrevistado(a): Na verdade assim, até os meados da faculdade não, quando eu entrei em contato com os professores eu falava, nossa isso deve ser um emprego legal, mas eu achava que nunca era pra mim. Eu falava, nossa, isso seria incrível, se eu tivesse uma condição financeira, se eu tivesse outra origem social e eu só passei a ambicionar de fato isso quando eu comecei a pensar no mestrado. Eu falei bom, eu vou investir nisso e efetivamente depois que eu entrei no mestrado, aí realmente eu achei que poderia, que seria possível.

PROFESSOR MANUEL: Muito bem!

SANDRA: E quais as contribuições professora da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade?

Entrevistado(a): Olha, eu acho que quase que total viu. Na verdade, eu vou te dizer uma coisa, a minha formação, assim eu falei que na fundação Carlos Chagas eu praticamente aprendi a fazer pesquisa né, eu estou dizendo isso do ponto de vista mais técnico e prático. Então aprendi a lidar com SPCS que eu acho que é um ganho, eu aprendi algumas técnicas que na universidade a gente acaba não tendo, a USP inclusive ela é uma universidade que pelo menos no âmbito onde eu estudei, ela está muito menos preocupada com a técnica, mais muito mais preocupada com uma formação sólida, mas digamos sólida do ponto de vista teórico e tal. Mas eu vou te dizer, eu acho que não é só na contribuição para a minha formação profissional, toda a minha formação, desde a graduação, mestrado, doutorado, ela me formou como pessoa, eu sou outra pessoa, por mais que eu tivesse uns traços de personalidade, ou tivesse minha simpatia, antipatias, pensamentos, orientações, na universidade que me deu regra e compasso pra tudo na vida. Da forma como eu penso, como eu me coloco, como eu falo, isso tudo foi instrumentado não no sentido de me fazer pensar dessa, ou daquela maneira, mas me fazer pensar melhor, me colocar melhor, entender o mundo melhor, de analisar a realidade. Eu não uso meu pensamento sociológico só para o meu trabalho, eu uso pra vida toda, pra tudo que eu faço. Tudo que eu olho tem esse óculos que não desgruda mais da cara, então eu não acho que a universidade ela te forma profissionalmente, ela só está lidando com isso, ela está equivocada, a universidade, o curso superior, ele deveria se preocupar em formar pessoas com sentidos muito mais abrangentes, como profissionais, pessoas, cidadãos, como pessoas que contribuem para a sociedade, que aquela formação contribui pra sociedade essa pra mim é o que parece a minha formação, eu seria outra pessoa sem ela.

SANDRA: Entendi. E com relação às pesquisas e as escolhas dos próprios projetos de pesquisa?

Entrevistado(a): Bom, isso vem de uma outra coisa que não é a universidade, nesse caso a universidade não contribuiu em nada, na verdade, eu acho que a origem é muito pessoal, como eu disse minha mãe, meus pais eram mais velhos e eles tinham o pensamento bastante conservador e como eu fui sempre meia espevitada, no sentido de querer saber as coisas, de perguntar demais, de não me conformar, eu era muito inconformada com a posição das mulheres, eu não entendia por que as mulheres tinham que ser

tão submissas aos homens, que elas tinham certos lugares. Eu também não sei de onde veio isso, acho que talvez a única sombra de coisa que eu lembro de questionar era uma professora minha que sempre falava sobre isso e a TV mulher, que eu era muito criança quando existia. Tinha uma coisa que chegava, meio que revista, alguns programas de TV, mas era uma coisa que na minha casa minha mãe olhava pra mim como se eu fosse uma louca né. Tipo assim: por que as mulheres tem que fazer trabalhos domésticos e os homens não? Porque sim menina! Ora, é assim o mundo! Era umas coisas que eu falava assim a eu quero sei lá, pedia qualquer coisa, você quer aparelho de som? Eu quero aparelho de som. A, quando você casar, você pede pro seu marido. Eu vou lá pedir pra marido. Então assim, eu tinha, ai bom, quando eu estava já na faculdade, eu acabei conhecendo uma organização feminista e que ai eu me encontrei, bom eu sou feminista, já era feminista e não sabia, achava que o feminismo nem existia mais, naquela época não era como é hoje, que todo mundo é feminista. E aí eu comecei a militar e eu lembro de alguém falar “A XXX, estudo de gênero está começando a ter uma força, por que você não vai estudar isso?” Algum colega, de algum trabalho. Falei: “A, é! Legal! Vou procurar saber.” E aí eu procurei. Na época que eu fui prestar o mestrado, no final da faculdade eu já tinha tomado contato com uma professora que era feminista também e que veio a ser a minha orientadora. Eu cheguei a conversar com elas algumas vezes, ela não se entusiasmou muito a princípio, mas foi assim, a temática em si foi bem a partir de uma experiência pessoal e uma questão que me mobilizava.

SANDRA: Em que medida o projeto de educação superior da UFABC em seus princípios institucionais contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional? E aproveitando que a professora teve formação na USP, a professora entende que é diferente ser professor na UFABC, do que ser professor numa universidade tradicional, uma vez que o projeto da UFABC é diferente dessas universidades consideradas tradicionais, essas universidades elas seguem um modelo europeu, humboltiano, então os princípios que essas universidades defendem, eles não são necessariamente princípios de inclusão social, inclusão desse aluno de baixa renda como é o caso da UFABC, inclusão da diversidade cultural e o projeto da UFABC ele se apresenta com uma matriz institucional que a gente poderia dizer de certo modo profundamente democrático.

Entrevistado(a): Sim, é completamente diferente, completamente diferente. É curioso, porque primeiro que a universidade a USP ela é uma universidade, vou falar primeiro do, vou ver se eu divido a minha resposta por partes. 1º do ponto de vista institucional e administrativo, a USP é uma universidade enorme, até paquidérmica sabe, por que ela tem 5, 6 campis, ela tem sei lá, 60, 70 mil alunos, ela é enorme, mesmo em São Paulo ela é enorme, onde eu estudei, são diversas universidades. A UFABC é bem menor, mas a USP, do ponto de vista administrativo ela é uma universidade departamental, então isso quer dizer o seguinte, você como professor, o departamento cuida de você e cuida dos seus alunos, dos alunos que estão ali. Então tem uma secretaria que vai dar conta tanto da pós-graduação, como da graduação. A UFABC é uma universidade que não tem departamentos, ela é organizada por centros e

you already get credentialed directly and you are based in the center and are credentialed in the bachelor's degrees, I don't know if you can get credentialed in more, or if it's just two, I don't know if you can get more, I think not. So you have internal mobility in the university that is very strange for when you see a departmental model. You are there in the department "X" and pronto, in UFABC not, you have this certain horizontality that you don't have in a department, this is interesting for a certain reason, but for another one it is a model of hand-to-hand work, with much fewer employees, for faculty, for student, than the traditional universities. So for example, if I have to do anything, I have much more administrative work, because I don't have that employee to do this for me, that a USP employee would have. So for example when I was a postgraduate student, I was a sociology postgraduate student, the sociology postgraduate had one employee just to take care of the postgraduate and about 5, 4, 5 to take care of the undergraduate, and that secretary was there, filling out for example the CAPES Sucupira, he answered the phone, received the enrollment, the enrollment was received by system, but for example, if I needed a document, a paper he would receive. In UFABC for you to have an idea of our postgraduate government program, he has one employee for 3 programs, she has to take care of these 3 programs, it is obvious that she cannot do certain things, she receives documentation, who fills out the CAPES form I am, UFABC gives... fills out some data, but the majority of the information is me that I have to put for example, there is no office, I don't have an office, my postgraduate program doesn't have an office, to receive, where is the postgraduate office? It is airy, where are the exams and selection processes? In my office, I keep it in my office, because there is no place to keep it. So in this way, it is very fluid administratively, that is uncomfortable, because it is overloaded with this administrative part. On the other hand, it is a young university, with young professors, and that the majority of the professors is younger than I am, for you to have an idea. I am 45 years old, they are rare the ones that are older and even when they are older, it is difficult for them to have a posture of authority, let's say so, that I am the one who commands here, because in UFABC it was not created like this, at least not yet. There in USP when you have for example a professor, that he is a full professor, an associate professor, that they are in the highest degrees of the university, in their career, they practically impose certain things, they give certain orientations and the others younger people feel, let's say so inhibited, to contradict certain people. In UFABC this is very difficult, the majority is in the same levels, at least those that have more name, more famous, do not enjoy any privilege and this is very stimulating, because you can build this university from zero, it is still very young. So the pedagogical project, the social project that I am talking about, it is very present, and it is much more alive, than what I felt, the university of São Paulo it is worried about maintaining the *status*, UFABC is worried about producing it, producing a new way of learning, a new way of knowing, new research, it is very worried about innovation, and it is not only innovation in the sense of ah! let's produce new... make new products, no, it is to innovate in everything, in method, in classroom, in partnerships. This thing of interdisciplinarity, I always say the following, if anywhere, I don't think that interdisciplinarity exists in fact, I think that you

tem uma multidisciplinaridade, mas esse conhecimento interdisciplinar, que você produz com várias, na cooperação de várias disciplinas, eu acho que ainda não se produziu, mas se algum lugar tem chance de produzir isso, esse lugar é a UFABC. Uma universidade que tem recursos, situada na região metropolitana de São Paulo, todos professores doutores, em que os cursos são realmente interdisciplinares, então o meu aluno, ele tem uma formação que eu não vejo paralelo de qualidade e interdisciplinar de fato, então é interessante ver como é que esses alunos vão se produzir, como eles vão pensar, eles são muito criativos, eles produzem coisas muito interessantes, mas eu acho que ainda estamos no começo, tem muito que se aperfeiçoar. Uma coisa que eu não gosto muito, é essa coisa do quadrimestre, a universidade tem esse sistema quadrimestral, eu não acho muito legal não, mas enfim, essa ideia de um certo, você sobrevoa certas temáticas, mas não se aprofunda. Mas essa ideia por exemplo do BCH, você já deve saber como funciona, essa ideia de você entrar no BCH, poder navegar por disciplinas e poder escolher duas, três habilitações, é claro que ninguém sai com 3 habilitações, sai com a BCH e mais 2, mais do que duas eu acho difícil, mas eu acho muito interessante. Quando eu entrei, no final do ano eles fizeram uma palestra pra receber professores novos e isso final de 2016, a UFABC era uma, ainda é né, mas talvez menos, em construção no sentido de contratar muita gente no concurso, pra você ter uma ideia, tinha um auditório que cabe 100 pessoas cheio, tinham 50, 60 professores novos, tinham entrado naquele ano e aí foi complicado até pra explicar como funciona a UFABC, porque é tudo diferente. Eu lembro de ter visto a pró-reitora de graduação dizendo olha, explicando né, sobre o BCH, sobre o BCT e alguém perguntou: mais não tem o perigo do aluno ficar muito tempo na universidade? Ela falou: Tem, mas nós queremos isso mesmo, que o aluno amadureça nesse percurso, que ele saiba realmente o que ele quer, que possa amadurecer intelectualmente e isso demanda um tempo maior. Eu achei isso incrível, porque as vezes o aluno chega muito novo, os jovens estão cada vez mais imaturos, a adolescência mais longa, pra eles poderem amadurecer, no decorrer desse período, acho incrível. Que mais, administrativamente, pedagogicamente, questão geracional, acho que é isso.

SANDRA: Eu gostaria de saber, se a professora pudesse falar um pouquinho pra gente sobre a inclusão da diversidade cultural

Entrevistado(a): A sim, é perfeito, isso também é uma coisa muito interessante. Eu vou te dizer tem uma parcela de professores na UFABC que ela é muito refratária a esse tipo de coisa, eu não acredito que seja majoritária, por que se não a gente não teria eleito esse reitor que está hoje, que é muito mais identificado com esse tipo de proposta, é uma coisa interessantíssima, por que isso tem muita abertura, muita recepção na universidade, então hoje você tem uma ação afirmativa pra transexuais, não é LGBT, é transexuais. Você tem algumas ações pra refugiados, você tem a isenção da taxa pra emitir revalidação de diplomas pra refugiados, você tem abertura pra todo tipo, os nossos programas pós graduação tem ação afirmativa pra PPIs (Pretos, pardos e indígenas), tudo que vai contra isso é meio que mal visto, eu

acho que tem uma discussão muito avançada e sempre presente desde o início, eu não estou lá desde o início, mas as pessoas que estão reportam isso. Isso está, digamos no DNA da UFABC, como uma universidade que se supõe inclusiva. Tanto que nessa discussão da inclusão, essa coisa de aulas a distância, chama, inventaram um nome, chama estudos continuados emergenciais, pra dizer que não é educação a distância, por que não é mesmo, EAD tem uma preparação, tem todo um, digamos um conhecimento em torno disso e esses estudos continuados é, você fazer lá uns negócios meio que improvisadamente, e houve uma grande discussão que as pessoas diziam o seguinte: quem aderisse, o docente que aderisse ele ia continuar segundo alguns parâmetros, o docente que não aderisse cancelava a turma inteira, mas caso, por exemplo eu aderi, os meus alunos podem aderir ou não, se eles não aderirem a matrícula deles é cancelada e aí bom, a gente já tinha umas seis semanas de aula quando aconteceu a suspensão, por que a gente começa muito cedo por conta do sistema, é quadrimestral, a gente começou umas duas semanas antes do carnaval. Universidades como a Unicamp, por exemplo, tinham tido uma semana de aula somente, eles começaram em março, normalmente USP, Unicamp começam depois do carnaval, a gente começou duas semanas antes, 10 de fevereiro. A gente já tinha meio quadrimestre. Então tem muita gente que ficaram numa ampla discussão, por exemplo, de quem não aderisse, o aluno que não aderisse ele ia perder 7 semanas, porque não haveria reposição presencial e a matrícula dele seria cancelada. Ele não teria nenhuma reprovação, mas ele também teria que começar tudo de novo. no outro quadrimestre. Só isso por si só, essa perda desse tempo, o cancelamento isso gerou todo um movimento para que se previasse algum tipo de forma de reposição presencial, quando fosse possível, para que esse aluno não tivesse perda alguma e para que todos se sentissem incluídos. Então uma parcela significativa da universidade se colocou nesse ponto de vista de que deveria suspender o quadrimestre e continua em um outro momento para que ninguém ficasse para trás, por quê provavelmente esse que ficou pra trás, é alguém que não tem condições financeiras, porque tem que trabalhar ou que não tinha como trabalhar, não tinha computador, não tinha internet em casa. Eu confesso a você que o nosso aluno, a gente tem as ações afirmativas, evidente, mas nós não temos tantos alunos pobres assim, porque a universidade federal é concorrida, mas tem, tem uma parcela que eu diria que é significativa, mas não é, não chega a metade, talvez, vou te fazer uma estimativa bem tosca está, porque eu não tenho nenhum levantamento, mas vamos supor uns 25%, talvez estejam nessa posição. Então, por conta disso, tivemos um debate enorme por que as pessoas não queriam que se estabelecesse nenhuma política, que deixasse para trás 30% dos alunos por exemplo. De tal forma que para vocês terem uma ideia, quando isso foi votado no CONSEPE uma longa discussão, uma longa reunião, a CONSEPE é o conselho de ensino, pesquisa e extensão, que o trata das questões mais acadêmicas da universidade, a votação em favor do programa de estudos continuados foi 17 à 13, ou 17 à 14 sabe, foi apertado, para você ter um exemplo do que eu acho que é esse DNA, digamos, de promover a inclusão como princípio norteador.

SANDRA: E o que a professora entende por performatividade?

Entrevistado(a): Então né, performatividade para mim tá ligado à questão de gênero, performatividade é como você se performatiza, poderia ter o auxílio um pouco do conceito do Bob, como você se mostra, você se coloca. O Bob vai falar de performance como, performance do ator, como você é, o que você quer fazer que as pessoas acreditem que você é, ainda que você seja, mas a performance é uma face de empenho de papel, já a Judith Butler vai falar de performatividade como algo digamos o ponto de vista de gênero, o sentido de mostrar uma coisa mais fluida, então hoje eu posso performatizar mais de forma mais feminina, amanhã posso performatizar de forma mais masculina, essa ideia de que ser homem ou ser mulher não é algo que está intrinsecamente no seu ser, mas você performatiza, é mais ou menos assim que eu vejo a performatividade, pelo menos na minha experiência, como conceito, eu estou entendendo que é o conceito.

SANDRA: Na forma como nós trazemos a performatividade teorizada por Stephen Ball é hoje algo aplicado ao trabalho, não só trabalho docente, mas ao trabalho de uma forma geral sobretudo aqueles que dependem de determinadas organizações e que não tanto a ver com a questão da produção mas com a performance do funcionário, do trabalhador, nesse caso do professor, quanto mais relatórios esse professor produz, mas ele é bem avaliado, não interessa se o trabalho que ele desenvolve, sobretudo o trabalho pedagógico, esse não é o que mais pesa o que interessa também não interessa, o tipo de pesquisa que ele desenvolve, nem a relevância social, no caso dessa pesquisa, mas a quantidade de artigos é meio que aquela questão de quantidade x qualidade a qualidade em si não está em questão mas a quantidade, então a performance dele é medida dessa forma por isso até o professor havia comentado.

Entrevistado(a): Um certo produtivismo é isto?

PROFESSOR MANUEL: Na perspectiva de Stephen Ball, o conceito de performatividade é um conceito aprisionante, ou seja, ele retira a autonomia e a liberdade, contribuição, criatividade, imaginação do próprio docente, porque ele aprisionado em função de um conjunto de regras e normas, principalmente aquelas que são externas, determinadas externamente e que as instituições adotam também como suas e que determinam o trabalho neste caso o trabalho docente, como a SANDRA disse, quanto mais relatório, quanto melhor o produtivismo, quanto melhor a quantidade, você pode produzir 10 artigos, por exemplo, então tem uma performance ótima, ainda que nove deles você participa como mais sete indivíduos, isto é, você não fez nada no artigo, mas tá lá o seu nome, uma performance ótima, que tem uma produção elevada. Então é isso, por isso é que o Ball chama terror da performatividade, porque ela limita, porque ela aprisiona, em que o sujeito, em uma instituição cheia de normas, que regula, a regulação externa sobretudo, há uma governança externa e o conceito de performatividade está um pouco ligado ao conceito da *Accountability*, isto é, da prestação de contas.

Entrevistado(a): *Accountability* a gente usa muito em políticas públicas, a qualidade do gestor, do homem público, da mulher, cargos públicos, prestar contas. Mas olha do ponto de vista, bom, o que é

performatividade eu acho que vocês responderam né, agora é o que você quer saber de mim, sobre isso você quer saber, o que eu acho desse comportamento, ou se tem isso na UFABC

PROFESSOR MANUEL: Desculpa professora interromper, não ficou claro para mim se a professora considera o conceito de performatividade como um conceito positivo ou um conceito negativo. Pareceu-me, pareceu-me, não sei se estou correto ou não, que lhe atribui uma dimensão positiva.

Entrevistado(a): Da maneira como vocês me explicaram não, da maneira eu acho que não é positivo, porque veja, do ponto de vista que eu vejo, esse tipo de que performatividade, essa governança externa, do ponto de vista do meu trabalho, eu acho negativo você ter alguém que interfere no seu trabalho, por exemplo. Na UFABC acho que a gente tem muita liberdade e uma certa confiança no nosso trabalho, que a gente pode desenvolver como...acho engraçado até, que quando a gente é chamado a discutir programas, por exemplo, agora estamos fazendo uma revisão de projeto pedagógico e algumas ementas, estão sendo revisadas e isso é feito aliás de dois em dois anos e é um trabalho danado e as pessoas sentem muito, querem muito colocar a sua maneira, cada um pega uma ementa e interpreta de um jeito, isso eu acho muito legal, pelo menos no magistério superior você pode pegar uma ementa e dá de uma maneira completamente diferente do seu colega, ainda que os objetivos se mantenham semelhantes. Então poder fazer isso e não ter que ficar atada há um tipo de programa, há um tipo de roteiro, eu não acredito, então eu vou estudar cidadania, direitos e igualdades que é uma disciplina que eu dou, eu vou trabalhar desses autores, porque eu acho que esse trajeto aqui é melhor, mas outros vão tratar, pode ser até semelhantes, mas eles vão fazer outras, podem usar outras técnicas de avaliação, outras dinâmicas, outros autores, eu acho isso muito rico e eu aprendo muito com os meus colegas sobre isso, a você tá usando esse texto, ai que legal, vou ler e tal. O que a gente tem muito mais, digamos, interferência, é no trabalho da pós-graduação, isso é mal visto. Engraçado né, por exemplo, a capes exige uma série de parâmetros, toda a nota do programa, eu fui agora no seminário de meio termo, da área interdisciplinar, que é onde está o nosso programa e é uma coisa louca, por que a gente fica, na área de humanas, qualidade, a qualidade do artigo, olha ele teve uma coisa e tal. Só que quando chega lá, as vezes você consegue ter um artigo no A1, A2 e nem é tanta coisa assim, mas você conhece alguém você consegue lá enquadrar, na hora de fazer essa continha é isso que vai valer, hoje eles até mudaram um pouco o cálculo mas eles colocam tudo num grande algoritmo, eles pegam e fazem vários índices, índice de autoria docente, índice de autoria discente, índice de relação de orientação do professor, relação de conclusão, eles vão fazendo vários índices matemáticos e eles fazem lá uma conta e a sua nota sai depois, é um resultado numérico né, isso eu acho muito negativo é a quantidade e uma qualidade enviesada por parâmetro matemáticos, mas que ainda assim tem uma certa base, a gente sabe que as revistas A1, A2 são melhores né, isso tem uma discordância de uma ser B1e ser de qualidade às vezes na revista A1 na A2 vai de sociologia e na interdisciplinar B2, já não é como se chama extrato superior, isso muda

completamente a avaliação do programa, se você tem uma A1 e se você tem uma B2, agora mudou lá classificação.

PROFESSOR MANUEL: Agora também A3

Entrevistado(a): Agora A3 e A4, extrato superior mudou para A4, 4 camadas antes era só três né

PROFESSOR MANUEL: Eram duas A1 e A2 agora é A1, A2, A3 e A4.

Entrevistado(a): A4, B1, B2, B3 e B4 são oito extratos antes eram 7 extratos, três superiores agora são oito extratos, 4 são superiores, eu acho que melhorou até. A avaliação vem sendo sempre tentando ser

PROFESSOR MANUEL: Eu creio que não, deixa eu só interrompe-la, eu fui e sou ainda editor de uma das melhores revistas portuguesas na área de educação, que é a revista Lusófona de Educação e eu fui o editor que, com o meu colega Antônio Teodoro, que criamos esta revista que é hoje A1, tá nas bases de indexação com SCOPUS, SCIELO e todas as outras e cada artigo publicado na revista Lusófona da Educação vale 100 pontos e cada artigo publicado numa revista A2 valia 80 pontos e uma A2 e se uma revista A2 passou para A3 a pontuação passou de 80 pontos 85, para 70, 75 alguma coisa assim, então quer dizer acho que a alteração que fizeram gerou algum prejuízo na contabilidade.

Entrevistado(a): É ainda não sabemos, eles fizeram na verdade descobriu-se o seguinte, que a avaliação, digamos assim, o reenquadramento da revista só se dará ao final deste quadriênio que finda agora em 2020, porque segundo eles, eles fizeram lá, teve uma lista que eles chamam de lista topper, todo mundo pegou essa lista, mas me disseram que essa lista não é definitiva porque ela só se baseou nos primeiros dois anos, foi um teste e eles precisam ter a produção dos 4 anos, para poder recalcularem com base nesses pontos, nesses pontos supercomplexos que eles fazem. Mas assim, eles vêm aperfeiçoando isso, essa avaliação ano a ano, todas as críticas que se faz ao produtivismo exacerbado, a quanto que realmente a revista A2 difere de uma B1, se é justo não é, enfim. Mas havia, há um saber aí acumulado e nesses últimos tempos com esse novo governo, o que tem acontecido, esses parâmetros correram o risco de ser totalmente deixados de lado, para se incorrer numa coisa meio aventureira, do tipo a, por exemplo, eles queriam criar um novo sistema de distribuição de bolsas, que se baseassem no de IDHM e na nota dos programas de pós-graduação e lá não se tinha mais algum tipo de parâmetro, não estou lembrando e é uma coisa absurda porque, era assim se o programa tivesse nota mais alta, o IDHM é menor, só que não tem programa de pós-graduação de nota mais alta, em cidade com IDHM baixo, é um contrassenso. Os melhores programas de pós-graduação estão nas cidades com o IDHM mais alto, sem falar na discussão se o IDHM é um índice adequado ou não, já começa por aí. Então assim, apesar das críticas ao produtivismo, que a coisa que nós temos mais discussão na pós-graduação, ainda assim, é melhor se basear numa coisa que vem se aperfeiçoando em algumas décadas, do que trocar por critérios absurdamente impensados. É uma coisa interessante isso, todo mundo reclama desse

produtivismo, mas ao menos se ao menos havia algum tipo de base, algum tipo de critério nisso. Escapar de uma coisa que as pessoas realmente vêm se habituando, conhecendo, enfim, discordando ou não dos critérios, há critérios com uma certa solidez. Eu tenho colegas meus que quando começam, são muito produtivos, eu particularmente, eu estou nessa coordenação do nosso programa há dois anos e meio mais ou menos, eu não consegui produzir quase nada mais, eu não sei porque a gente tem que fazer um credenciamento bastante... Deveria fazer a cada dois anos, a gente não fez porque a gente estava numa transição aí, uma reformulação e eu não sei como é que eu vou fazer, eu acho terrível mais pelo menos eu conto com a compreensão dos meus colegas, que eu não produzo porquê estou fazendo, estou dando todas as condições para que eles produzam, eles sabem que eu trabalho bastante na coordenação, mas é uma coisa que eu me sinto pressionada, mais ao mesmo tempo eu olho tem docentes que não fazem coisa algum, tem docentes que nem 2, 3 que nem

SANDRA: A professora acredita que essas, já que a gente tá falando tanto de regra, que essas regras, essas exigências performativas, elas interferem na construção e na reconstrução da identidade profissional? Uma vez que claro haverá inclusive pressões da própria instituição no domínio da pesquisa, no domínio da produção, porque isso é um parâmetro fundamental foi algo que eu vi muito na fala de ambos, da professora e do professor Manoel para avaliação institucional, para avaliação da instituição e para avaliação inclusive das próprias revistas dos programas de pós-graduação, das agências indexadoras, a professora acredita que isso interfere nessa construção e reconstrução da identidade profissional?

Entrevistado(a): Interfere, não tem como não interferir, a questão é que interfere nos seguintes sentidos, () os estabelecidos e os *Outsider*, tem aquelas pessoas que vão dizer, olha tem uma fala de um colega meu, você quer estar na pós-graduação? Você sabe que o jogo é esse e o jogo é pesado, você tem que produzir, você quer estar na pós-graduação, você tem que produzir, não adianta você achar que está fora, aí sempre vai ter aquela coisa do “não, isso é produtivismo” “não vou compactuar com isso”, não, não sei o que... quer dizer, aqueles que ficam fora, ou aqueles que mesmo dentro, se mantém criticamente, aquele que compra o discurso e se envolve profissionalmente a partir dele, bom se essa é a regra do jogo eu vou seguir e ela é justa, tem aquele que vai dizer essa é a regra do jogo eu vou segui-la, mas não acho justa em alguma medida e tem aquele que vai se colocar fora, apesar de estar ali vai dizer “não, eu discordo” e isso é uma coisa que, talvez seja, eu diria que talvez é complicado no serviço público, sabe, de forma geral. Sou absolutamente a favor dá estabilidade do funcionário público, acho que sem essa estabilidade você está à mercê de jogos políticos, mas ao mesmo tempo, algumas pessoas se valem disso, para não aderir a quase nada, então uns poucos exemplos que eu vejo muito pouco mesmo, desses extremos, não, não vou fazer isso pronto e quero ver o que vai acontecer comigo se eu não fizer. Porque no limite mesmo, se você não fizer nada que seja ilegal, imoral ou antiético, você não vai ser mandado embora, então você não pode fazer isso e às vezes você tem que lidar com aquilo e com aquela pessoa

mas esse a minoria. A grande maioria é essa, ou você adere totalmente e se coloca dentro desses critérios e tenta acompanhá-los, ou você se coloca dentro criticamente, do tipo “vou fazer, mas no limite” para obter uma certificação, uma progressão, tá bom vocês querem que seja assim, eu vou fazer assim, mas eu não acredito que isso seja a melhor forma de avaliação, ou de avaliação de performance. Eu particularmente acho no meu caso, que é o que é salutar ter algum tipo de forma avaliação, contanto que isto não crie uma pressão absurda e real sobre o trabalho. Hoje por exemplo eu trabalho muito mais do que me é exigido institucionalmente, eu poderia estar muito bem tranquila, fazendo muito menos coisas e eu estaria no fim do mês com o mesmo salário, mas muitas vezes sabendo um pouco o posicionamento da universidade interferir, acho que na UFABC isso é muito forte por conta dessa produtividade, as pessoas se sentem compelidas a produção, não eu vou fazer parte disso, então isso acaba sendo um pouco, acaba impelindo mais do que as regras, as regras acabam sendo menos importantes né, no sentido de, a, a regra que faz trabalhar desse ou daquele jeito, acho que é mas no sentido de como você interpreta se aquilo é algo eficaz, que produz alguma eficácia ou não, se você adere mais ou menos.

SANDRA: De que modo as exigências das agências multilaterais de regulação, FMI, OCDE, Banco mundial, OMC na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial, nesse caso neoliberal interferem nos projetos de pesquisas e na construção ou reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Bom, veja, eu não sinto essa pressão diretamente no meu trabalho, eu sei por conta de trabalhar na educação, das pressões que são feitas, do aligeiramento das formações, eu sei essa coisa de quadrimestre de você ter formações mais generalista, você ter currículos aligeirados, a pressão para profissionalizar o doutorado, eu ia participar, pena que o mundo acabou parece, eu tive o contato, até vi uma colega francesa, mas mora aqui no Brasil, ela me falou para entrar em contato com o pesquisador do instituto Recherche Sociali na França e eles estavam querendo fazer um evento na Argélia, sobre o doutorado como... no mundo, no sul global. Então eles se vêm constatando essa pressão, não só no sul global, mas em outros países do Norte também, para tornar o doutorado mais profissionalizante, colocar digamos, um caráter mais profissionalizante, mais ligados as empresas. E curioso, por que por exemplo, a UFABC tem um negócio chamado doutorado industrial, não sei se vocês já ouviram falar, é uma modalidade de doutorado industrial. Agora eles criaram um mestrado industrial, que é um mestrado profissionalizante, em que você poderia estando trabalhando em uma empresa, você teria um orientador dentro da empresa e um orientador na universidade e tentaria fazer um projeto que produzisse alguma coisa nesse meio de empresa/universidade. Eu vou te dizer esse programa, é um programa experimental, que agora eu já foi até para o mestrado, ele tinha umas 10 ou 20 bolsas em fase de inscrição e ele estava tendo problema de candidatos, todos que entrassem iriam ter bolsa. Eu vi recentemente um relatório da CAPES dizendo que havia no mundo toda uma dificuldade de as empresas investirem em inovação via universidade, quer dizer, não que elas não investiam em inovação, mas elas pouco confiavam nas

universidades para produzir o que elas quisessem. Então assim, eu vejo que tem uma pressão no sentido de algumas mudanças né, de tornar as universidades, digamos, lugares em que se produz mais para o mercado, de forma mais profissionalizante. Por um lado, eu acho isso extremamente danoso, mas por outro lado eu não vejo como isso pode ser útil e eu acho que a pandemia veio para nos mostrar isto, tanta pesquisa básica, tanta pesquisa que formula essa ciência, ela é importante, embora você não possa ver no horizonte mais identificável a sua utilidade, este pensamento utilitarista. Então eu vejo que tem esse movimento, mas acho que é um eu acho estúpido e ainda não influência diretamente o meu trabalho, porque ainda há resistência, ainda a leitura de quê. E outra né, que tem ensino de qualidade, a gente vê, ensino onde se gasta dinheiro e se forma pessoas, não é à toa que a universidade pública tem índice de pesquisa de formação, de qualidade absurdamente maiores que muitas universidades privadas, a maioria das universidades privadas, pelo menos no Brasil, porque muitas vezes o cara da universidade privada, com todo respeito a UNINOVE, ele não vai investir nisso, ele vai investir em algumas áreas que ele achar ele achar promissoras, no ponto de vista mercadológico, a universidade pública não, há universidade pública ela tem aos seus fins, digamos uma outra visão, então ainda não temos. Agora, aquilo que eu te falei da estrutura da UFABC, já acho que é uma pressão para secar, a gente tem um movimento, que é já de alguns anos, quando eu lá sonhava em ser professora universitária, ser professor universitário tinha um *status* muito maior, ganhava-se relativamente muito mais, para você ter uma ideia eu lembro de uma colega que estudava numa escola privada e ela tinha uma colega que namorava com o professor, um professor naquela época trabalhando vai 20 h/aula, numa universidade privada ele ganhava cerca de R\$ 10.000,00, há 20 anos atrás, há 20 anos atrás. A quantidade de pessoas que tinha mestrado doutorado era muito menor. Hoje está satisfatório? Não, ainda tem muita pouca gente de titulada, mas muito mais em relação a 20 anos atrás. Então hoje, o meu salário é R\$ 10.000,00, numa universidade pública. Então assim, esse *status*, essa recompensa econômica, tudo isso foi sendo esvaziado em nome de um certo grau de redistribuição também da educação, da renda, nós tivemos isso por um tempo, nos últimos 20 anos, o espaço era muito grande na estrutura social brasileira, apesar da permanente igualdade. Agora, eu não sinto isso influenciar o meu trabalho, os meus temas de pesquisa continuam os mesmos, a única coisa que os meus temas de pesquisa, agora estão, digamos, sendo mais alvos de interesse, do que eram há 10 anos atrás. Agora, eu vejo estruturalmente uma influência, redução de custos, redução de bolsas, mudança de critérios de forma a privilegiar essa interação, essa aproximação universidade/mercado, eu não vejo também, o problema é que eu não vejo do outro lado interesse nesta aproximação, não vejo os empresários tão interessados assim e sequer sabem o que é universidade, se podem produzir, isso não é tão interessante para eles, mas é isso, no meu dia a dia não, mas estruturalmente a gente vê que estruturalmente as coisas tem um passo relativamente lento.

SUJEITO 9.

SANDRA - O que eu gostaria de saber na verdade é como os professores constroem ou reconstróem essa identidade profissional, tendo em consideração que a identidade não é algo estático, é algo que a gente constrói ao longo da vida, ao longo do tempo da nossa carreira, também sofre muitas crises, até porque existem muitas influências que podem ter a ver com nossa formação, com as nossas pesquisas, com as transformações que operam na sociedade, diga-se de passagem o momento que a gente está vivendo agora, para além dessas exigências das agências internacionais multilaterais de regulação, então tudo de certo modo faz com que a gente entre e saia da nossa zona de conforto o tempo inteiro e acaba abalando a identidade do professor. A temática, essa questão das identidades e da performatividade é algo que não é muito trabalhado aqui no Brasil e isso eu até pude constatar na própria revisão da literatura, eu trabalhei com grande profundidade essa parte da pesquisa, a minha pesquisa é essencialmente qualitativa, apesar de no momento da revisão da literatura, como eu trabalhei com muitos gráficos e tabelas, até o devido número de trabalhos que eu visitei, ela tem assim um viés inicial de quantitativa, mas não, ela é essencialmente qualitativa.

Entrevistado(a): Isso é muito bom, porque permite essa profundidade esse adensamento e no meu ponto de vista fica muito mais rica, fica muito mais sensível.

SANDRA - Eu particularmente eu gosto mais, apesar de que, eu tinha ideia de tentar fazer uma qualiquantitativa, eu queria trabalhar com questionários e entrevistas, queria até ver a opinião dos alunos e fazer o cruzamento disso, mas eu não teria fôlego, no tempo que me é permitido para ter o resultado em profundidade que eu busco, eu acho que seria muito ousado, então eu entendi que o menos é mais agora.

Entrevistado(a): Isso é uma curiosidade, o que é que te despertou pra trabalhar com a questão da performatividade, qual foi o disparador, onde é que você encontrou, em que circunstâncias, em razão de que variáveis você disse, não, é por aqui que quero seguir, eu fiquei curiosa!

SANDRA - Então, foi a partir da própria identidade mesmo a forma como uma coisa une a outra, eu trabalho a partir da teoria de Stephen Ball... a forma como ele traz os terrores da performatividade, então eu acho como as pressões que nós sofremos, mexe muito com a identidade profissional do professor, foi por isso que eu optei por esse caminho, eu acho que ela pode ter uma boa contribuição aí nessa questão toda, a identidade em si, a opção por esse objeto de pesquisa, ela nasceu na minha entrevista com o professor Dacio no mestrado, em um bate papo, depois até revisitando a entrevista, conversando com o professor Manuel, eu falei, poxa vida, verdade, a gente fala tanto sobre a universidade, mas quem é o professor dessa universidade e aí veio essa questão da performatividade, as pressões que a gente sofre, até justamente por conta dessas agências multilaterais, nos abalam tanto, mexe tanto conosco, então por isso essa junção de uma coisa e a outra aí! Então pra iniciar, eu gostaria que a professora pudesse me dizer, o que a professora entende por identidade profissional?

Entrevistado(a): Inicialmente eu quero agradecer a oportunidade, porque eu acho que é sempre importante essas situações, porque ela permite a gente estabelecer algumas reflexões que nem sempre o dia a dia, nos garante, nos assegura, porque a gente está envolvido com nosso plano de aula, enfim, com as nossas atividades administrativas de gestão e de pesquisa e o momento de reflexão sobre a própria trajetória, sobre a identidade que se constrói sobre essa trajetória, ela é sempre muito, é escassa, então acho que é importante essa oportunidade, até para poder sistematizar um pouco essas reflexões e as habilidades, eu acho que a ideia da identidade, particularmente aqui no meu caso, eu tive uma atuação muito intensa no ensino superior privado, por 18 anos, em diferentes instituições, mas especificamente em uma, que foi uma confessional Universidade de São Francisco, eu fiquei 18 anos corridos e depois eu ingressei na UFABC. Então do ponto de vista da trajetória profissional da docência, isso está muito marcado, o que foi a experiência no espaço não público, embora a confessional ela tenha ali um caráter de interesse público, mas ela é de direito privado e a UFABC obviamente com o caráter público e com um projeto muito arrojado, muito inovador. E para contrapor inclusive a essa trajetória, antes de ingressar no ensino superior, eu tive uma outra atuação, no começo dos anos 90, que foi quando eu entrei na Universidade São Francisco, eu trabalhei basicamente como jornalista por 14, quase 15 anos como jornalista. Então essa marca das identidades e por tanto aqui eu já vou dizendo das identidades profissionais, isso é algo muito forte, porque a gente vai tendo que reconfigurar, remodelar. Então ao ingressar no ensino, na docência, essa busca, a primeira busca por essa identidade, na atividade docente foi do aprofundamento, a minha experiência anterior como jornalista ela abria muitas perspectivas, abria muitas possibilidades, mas havia sempre uma angústia muito grande em relação ao aprofundamento, a densidade, ao adensamento mesmo do conhecimento, da busca, da reflexão. Então quando eu faço essa migração, quando eu faço esse deslocamento, o objetivo era exatamente esse, aprofundar, adensar, voltar a estudar o que eu fiz, obviamente no mestrado, doutorado, então nesse primeiro momento tinha muito esse caráter, eu quero dar mais densidade. Na experiência, no espaço não público, entre as privadas, eu trabalhei em várias delas, desde aquelas mais stricto sensu, nessa condição de universidades mais mercantilistas, que a relação de venda de um produto, venda de uma mercadoria era muito mais marcada e me deu ali uma leitura muito multifacetada do que é ser docente, do que é ser professor, nessa experiência, nesse universo das particulares. Quando eu vou pra UFABC, eu já ingresso na universidade com uma experiência grande, tanto de vida pessoal, como de vida profissional, eu já estava com 50 anos, enfim, 10 anos que eu estou lá, então são 10 anos em que essa reflexão vai se aprofundando, quando eu entrei na UFABC, uma sensação que me invadiu, foi muito uma sensação de que era uma segunda chance que a vida estava me dando, em uma perspectiva de algo que eu sempre busquei, que era de algo dessa dimensão intelectual de stricto sensu, esse aprofundamento, a produção intelectual, a busca intelectual, o percurso intelectual, ele sempre foi muito atraente, ele sempre foi um componente muito forte da minha experiência pessoal. Então a dimensão da produção intelectual, o grande apelo foi esse, quando eu busco tanto sair do jornalismo que é uma arena de produção intelectual, mas com um nível tensionamento e de fragmentação, um nível maior de tensionamento, do que no ensino superior, pelo

menos eu enxergava dessa forma, eu vou encontrar parte daquilo que eu buscava, no ensino particular e me jogo muito intensamente na UFABC, nessa dimensão. O que acontece na UFABC, o que acontece é que eu, por força de uma índole e por força de um temperamento, eu acabo me envolvendo muito com as práticas de gestão também. Então eu vou me envolver com coordenação, com a estruturação da editora, que foi um momento importante na hora de construir a editora, de coordenação de núcleo de pesquisa, hoje já na vice direção. Então, é curioso porque essa dimensão intelectual, essa busca da produção intelectual, ela vai na verdade ficar em parte comprometida, por esse desvio, que é um desvio que não é casual, é um desvio que eu me envolvi e não me arrependo de ter me envolvido, mas que dissolve em parte aquilo que eu entendia como elemento central dessa identidade, portanto, que eu buscava, que era uma identidade de produção intelectual. Então essa identidade profissional pra mim, ela estava muito associada ao caráter, a possibilidade de assumir a produção intelectual na sua plenitude, na sua integralidade, enfim, como uma pesquisadora *full time*, como uma docente *full time* e a pesquisa sempre foi muito relevante, o motivo principal, o modo principal, o modo operante principal. Então eu diria que a identidade, ela está muito marcada por essas contradições e por essas clivagens, por algo que você busca como o Santo graal, enfim, aquele elemento que vai, enfim, em busca desse desejo, em busca dessa, enfim, quase uma utopia que você está imaginando que vai de fato adquirir. E obviamente que no decorrer do processo, as variáveis, a realidade vão se impondo e vai reconstruindo aquela visão inicial, aquele desejo inicial. Então eu diria que a identidade profissional é basicamente feita de uma busca, de um projeto e ao mesmo tempo do contraponto que a realidade impõe a você, então ela tem essa dupla característica, de busca permanente e de reconfiguração permanente em torno dessa busca, ou seja, o que de fato é possível transformar o seu anseio, o seu desejo, na realidade do cotidiano, como é que você reconstrói isso cotidianamente. Eu diria pra você que é isso, é um perseguir, é uma busca incessante a identidade de reconstrução mesmo, de todo seu desejo e da realidade.

SANDRA - A professora entrou bastante já nessa segunda questão, onde a gente vai falar sobre a história de vida, não sei se a professora tem alguma coisa pra complementar sobre isso, mas em síntese, eu acho que boa parte da resposta já está em conjunto com a primeira!

Entrevistado(a): Eu posso só dar uma fechada, digamos assim, explicitando mais, especificando mais, eu acho que tem uma questão que eu sempre associo ao país que nós vivemos, a realidade que nós vivemos, que é um país em permanente construção. Obviamente que parece um chavão, um clichê, porque a rigor, em tese, as sociedades estão sempre se reconstruindo, mas como a gente vive por definição em uma sociedade muito instável, muito irregular, muito inconclusa, nas suas estruturas, ou seja, é uma vertigem, eu digo isso tendo alguma experiência no exterior, não uma experiência longa, mas uma experiência de viagens, de uma período com mais regularidade, com mais frequência, em contato com outras estruturas, a gente vai encontrar tanto nos EUA, como na Europa, a gente vai encontrar estruturas, de certa forma, vou aqui me permitir uma generalização, de certa medida, estruturas

mais estáveis, deixa eu buscar um nome que define melhor, aqui nós temos uma voragem, uma vertigem mais permanente, não é que as outras instituições não sofram com esses impactos, elas sofrem, mais o próprio etos, o próprio código, são do meu ponto de vista, a relação que estabelecem com sociedades que são por si mesmas mais estáveis, também permite que essas instituições sejam mais estáveis. Então, no caso do Brasil, nós temos uma velocidade de transformação, uma instabilidade, uma rearticulação permanente de significados e de valores, então pra fazer essa ligação com essa questão 2, é quase um apelo, da mesma forma como a gente também tem um apelo intelectual, no meu caso, um apelo intelectual muito forte para produção de conhecimento, pra articular mesmo, pra buscar informação, buscar aprofundamento, o apelo pela possibilidade de construção, chamemos assim, de poder intervir, de poder atuar nas estruturas, ele também é muito forte. Embora o apelo intelectual em certa medida, se a gente puder fazer esse cotejamento, eu diria que ele racionalmente, ele tem uma dimensão mais profunda, mais intensa, mas na prática. o apelo a atuar, a agir, a me envolver, na construção, no cotidiano, também é muito intenso. Então eu diria que em parte essa questão da história de vida, ela se manifesta nesse desejo de atuar, nessa maneira de atuar, porque minha história de vida está muito colada a essa dimensão de olhar pra esse entorno, olhar pro país, olhar pra sociedade e ver em grande medida, muito a ser feito e obviamente esse muito a ser feito é infinito, nunca estará pronto, nunca estará feito de fato, mas nós temos tantas contradições, nós temos tantas, as tensões são tão grandes, as iniquidades, a desigualdade, o descompasso, a gente atua numa montanha russa de uma forma tão intensa, ou seja, a gente oscila tanto, com o perdão da metáfora pobre, entre o céu e o inferno, entre a possibilidade e a realidade, então esses componentes, aí a questão dois, eles também me jogam muito nessa perspectiva de dentro da universidade e não é só na UFABC, que é uma universidade pública não, nas outras também, eu me envolvi com posições de coordenação, de conselho, de chefia, joga muito pra essa necessidade, pra esse desejo de fazer, de atuar, de algum modo intervir nos processos, até porque, só pra fechar, eu vejo que como existe uma angústia, e por tanto uma angústia que também se transforma em um senso crítico, de apontar aquilo que eu entendo que deve ser criticado, que deve ser olhado de uma maneira mais diferenciada, numa perspectiva de coerência pessoal, eu entendo que se eu crítico, se eu faço essa intervenção nessa direção, eu preciso também agir, atuar a partir da própria crítica, não me conforta o papel apenas de criticar, então eu acho que esse é um elemento que atua muito fortemente na minha trajetória, ou seja, se eu faço a crítica, eu tenho uma obrigação moral de que também devo atuar, ou seja, não me conforta a comodidade de apenas fazer a crítica. Então, ou seja, atirar pedra é fácil, mas então sejamos parte aí do telhado de vidro também, vamos nos colocar também nessa condição. Então eu acho que essa é uma ponta que atua diretamente nessa construção dessa identidade, que é uma identidade de fato de construção, de fazer, de mudança, de transformação, sem perder a dimensão de quão problemática, de quão tensa, de quão contraditória é a nossa realidade.

SANDRA - É muito bom conversar com a professora, suas ideias me fazem refletir muito. Eu lembro a primeira entrevista, já foi extremamente bacana e esse que eu tenho um pouquinho mais de amadurecimento, nossa, como me faz refletir.

Entrevistado(a): Eu aprendi SANDRA que a gente só reconhece as qualidades do outro quando nós também temos essas qualidades, então, na verdade a gente só consegue se identificar com o outro quando a gente é portadora, quando somos portadores desse sentimento, dessas mesmas inquietações, dessas mesmas expectativas, então eu me sinto muito parceira, numa interlocução muito fecunda com você, porque acho que estamos ali pari passos, ombreadas no mesmo registro, na mesma dimensão.

SANDRA - Aí que lindo isso professora, sabe aquela hora que dá aquela sensação boa, aquele prazer gostoso, eu fiquei de verdade bem contente. E quais as suas contribuições da sua formação inicial e continuada para a construção da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Então, como eu disse pra você, minha formação inicial na graduação, é curioso, porque quando eu estava lá pra fazer o vestibular, que eu fiz na federal de Minas Gerais, eu sou de BH, tinham 3 áreas que me chamavam a atenção, uma que era a geologia, muito por conta do que são as minas gerais e uma de uma área lá de Minas, que é a faculdade do século XIX, que era a escola de minas de ouro preto, que é o primeiro curso de geologia do país, o curso de direito que em minas sempre teve um peso muito grande, a área do direito, a presença política, a atuação política de minas e o direito como aspecto mais formal e o jornalismo em razão de um amor profundo que eu tinha pela leitura, pela possibilidade de construir alguma questão nesse plano, a dimensão da escrita. Cheguei a cogitar letras, mas o jornalismo me parecia que essa dimensão da escrita, ela seria mais viável, mais palpável e eu optei pelo jornalismo, é claro que essa, hoje eu refaço essa compreensão, isso fica mais explícito, na época era tudo muito, digamos emaranhado, muito grande e de algum modo, o jornalismo, é curioso, porque embora ele tivesse ali um caráter profissional, estou falando de quando eu prestei o vestibular e ingressei na federal de Minas Gerais em 1977, fazendo 18 anos na época e essas opções, elas eram na verdade, opções que estavam dentro da gente, mas não tinham o mesmo grau de seletividade de hoje, digamos assim, de fazer essa escolha com tanta racionalidade, era tudo muito mais torrencial, era tudo mais emaranhado. Mas aí o jornalismo foi, felizmente, tive a oportunidade, sempre fui de escola pública, uma escola em minas, me parece que ela continua com alguma qualidade, ela sempre teve muita qualidade e isso e isso me permitiu ingressar de imediato, assim que eu sai do que era o antigo colégio, que hoje é a educação básica e ensino médio e fui direto pra UFMG, mas era uma época muito tensa, nós estávamos em 77 ainda, no contexto da ditadura, eu me envolvi com o movimento estudantil, então assim, basicamente naquela formação inicial, os dois anos iniciais, os dois anos que eram os básicos, eu diria que eles foram mais relevantes, porque a gente teve um conteúdo mais denso da sociologia, da política, da filosofia, eram os conteúdos mais sistematizados, mais bem estruturados e os dois anos finais, que seriam dedicados a uma formação mais prática, esses foram mais amontoados, porque ali de

fato o peso da ditadura em cima da desmontagem, de uma estrutura de laboratório, das habilitações modelo, cinema, essa parte laboratorial, ela estava muito desestruturada, então isso foi um problema, porque nós tivemos na época, então, rudimentos muito preliminares e isso me empurrou muito pra uma prática, me empurrou muito pro mercado profissional, então eu fui, ainda na universidade, eu fui trabalhar nos jornais lá em BH, os jornais locais que tinha uma imprensa com seus problemas, mas havia ali muitos espaços, então eu começo cedo a atuar profissionalmente no mercado de trabalho, primeiro como revisora, depois como repórter, fazendo *freelancers* e venho pra SP, logo depois, logo no começo dos anos 80. Eu cheguei aqui em 82, em tese eu deveria ter concluído lá em 80, acabou esguichando um pouco a conclusão da graduação, mas em 82 eu venho pra cá e aqui eu começo essa parte de atuação mais intensa na mídia profissional. Aqui em SP, eu trabalhei na editora abril, já tinha trabalhado na TV bandeirantes lá em BH, trabalhei aqui na manchete, na agência folha, fazia *freelancers* pelo Estadão, só que como eu disse, essa vida, ela não me satisfazia, então o que eu diria, que a formação inicial, ela foi muito mais um primeiro engate, ela foi muito mais um vislumbre, ela foi muito mais um abrir de possibilidades, do que uma formação suficientemente consistente, que me desse, da qual eu me ressentia muito, não me sentia com todas as ferramentas necessárias do ponto de vista intelectual para uma carreira acadêmica, por exemplo, que ela só foi amadurecendo na medida em que a vida profissional na imprensa, me dizia, bom, isso aqui é muito superficial, eu não quero essa superficialidade, eu quero a densidade. Então essa formação inicial ela foi importante, ela abre portas, ela abre janelas, ela dá os vislumbres, mas ela não me assegura a minha perspectiva, as ferramentas intelectuais que eu buscava e é por isso que vou buscar a continuação, vou buscar o mestrado, doutorado. Tanto que no mestrado eu ingresso, ingressei no mestrado em filosofia na PUC, fiz as disciplinas, mas não conclui a dissertação e fui fazer o mestrado de fato na UNICAMP, onde eu conclui o mestrado e ainda tive uma oportunidade de fazer também, ingressei no mestrado da USP, na época, que eu também fiz as disciplinas, mas não conclui a dissertação, a opção da dissertação foi mesmo pela Unicamp e depois do doutorado na USP, eu dou sequência no doutorado e o pós doutorado, eu fiz algumas inserções no Pós-doc., mas eu não formalizei, não finalizei aquilo que embora não fosse um título e sim uma etapa, no começo dos anos 2000, eu até comecei fazer esse processo lá no RJ, mas por questões pessoais, familiares, o adoecimento do meu pai que foi muito longo, eu acabei tendo que não completar essa fase. Mas assim, de todo modo na USP, eu tive oportunidades importantes, não só na ECA, e na história, onde eu fiz meu doutorado, mas também com possibilidade muito grande lá com o professor Milton Santos, lá na geografia, que foi um período muito rico de proximidade, de discussão com o Milton, que eu o conheci como jornalista, fiz várias entrevistas com ele e depois eu comecei a frequentar alguns cursos e cheguei até a cogitar em fazer o próprio doutorado lá com ele, mas enfim, segui pela história. Então, eu diria que essa formação inicial, ela foi muito mais no sentido de alavancar a continuidade, de mostrar uma necessidade de dar continuidade, do que um processo que tenha si errado em si mesmo, eu até uso essa metáfora pra alguns alunos, eu dizia pros alunos que a formação superior é uma segunda alfabetização, a gente tem a primeira alfabetização que é das letras e uma segunda alfabetização no ensino superior onde a gente se coloca de

fato diante desse universo de produção intelectual, na perspectiva de ser um agente de produção, de ser um sujeito de produção e eu continuo vendo o ensino superior com essa, como quase um rito de passagem, de uma perspectiva que é quase, não vou dizer passiva, porque a rigor não é isso, mas que a dimensão de produção intelectual ganha um outro sentido, ganha um outro significado na medida que o ensino superior te apresenta essa perspectiva de seguir de uma forma mais autônoma, mais produtiva, nesse plano, então essa seria a terceira questão, não sei se ajuda a resposta.

SANDRA - Ajuda muito! Eu estou aqui, estou vislumbrada. Em que medida o projeto de educação superior da UFABC com seus princípios institucionais contribui para a construção ou reconstrução da sua identidade profissional? E aí eu pediria licença para a professora de eu reestruturar um pouco em consonância com sua história de vida, aí eu gostaria de saber se é diferente ser professora na UFABC, no seu ponto de vista, de ser professor em uma instituição tradicional, uma vez que o projeto da UFABC, ele é bem diferente dos projetos das universidades consideradas tradicionais de modelo europeu, humboldtiano, então os princípios que a UFABC defende, são princípios de inclusão social, inclusão de alunos de baixa renda, inclusão da diversidade cultural, eu entendo aí que a UFABC, pode ser um modelo brasileiro que tem uma matriz institucional assim, extremamente democrática, então por isso essa minha reestruturação da questão.

Entrevistado(a): Eu acho que o projeto da UFABC, primeiro, como eu te disse, quando eu ingressei na educação, por duas eu tive uma sensação muito demarcadora de escalada da trajetória profissional, uma delas foi quando eu ingressei na faculdade de medicina lá na USP, no museu, que eu fui durante 2 anos parte coordenadora junto com um colega, do museu da faculdade de medicina, o museu de história e esse colega continua lá, inclusive hoje como professor de medicina, que é o André Motta e quando ambos ingressamos no museu, ingressamos como pesquisadores da faculdade de medicina, nosso papel lá era reestruturar o museu e a faculdade de medicina foi o meu objeto de pesquisa no mestrado, como parte de um projeto maior da Fundação Rockefeller e que depois eu dou prosseguimento sobre os estudos sobre a Rockefeller no doutorado, então assim, quando eu entrei na faculdade de medicina, dessa vez como pesquisadora e como coordenadora do museu, eu percebi claramente que eu estava me reposicionando profissionalmente, ou seja, como tinha dito pra você, tanto a trajetória inicial na imprensa, depois uma longa trajetória no ensino privado, esses 2 anos, inclusive eu acumulei com meus últimos 2 anos na universidade de São Francisco, porque digo isso, porque para mostrar como essa escalada, tem uma outra conotação, se amplia, amplifica na UFABC. Quando a gente entra em uma instituição centenária, no caso da faculdade de medicina, que ela é de 1912, inclusive eu sou uma das autoras do trabalho sobre o centenário da faculdade, uma universidade muito prestigiada, uma universidade com vínculos muito intensos, internacionais inclusive, por força desse projeto, da própria fundação Rockefeller, que é a marca decisivamente, uma instituição que tem dentro da própria USP, que é a principal universidade do Brasil, tem um peso muito grande, uma relevância, fica muito claro pra

gente como a questão da identidade pessoal e profissional, como que ela está muito marcada pelas posições que você vai assumindo inclusive institucionalmente. Então, aquilo mexeu comigo, menos pela vaidade, porque, obviamente sempre existe uma vaidade profissional, mas menos pela vaidade e mais pela questão da seletividade mesmo, ou seja, como é que você vê que uma parte considerável de esforço que milhares de pessoas fazem, em posições ou subalternas ou mesmo que não sejam subalternas, em instituições que estão subordinadas a uma determinada lógica, seja de mercado, política, institucional, como é que esse esforço é muitas vezes, como é que ele se dissolve em razão dessa diferenciação na inserção profissional. Então aquilo me deu muita clareza, me deu muita dimensão das lógicas sociais de inclusão e exclusão, a partir da posição que você tem em uma ou outra instituição. Quando eu entrei na UFABC, aí entrando já como docente, já em uma outra perspectiva, essa percepção, ela volta, mas ela volta com um sentido muito mais quase que assim, uma perspectiva redentora, porque vinha na dimensão de poder construir, contribuir para construir uma instituição que tinha um projeto muito arrojado, e que tem um tripé que não está presente lá na USP, na faculdade de Medicina e que é esse tripé da excelência, da inclusão e da interdisciplinaridade. Então esses 3 componentes, eles reúnem parte daquilo que eu entendo que é necessário, não só pra uma instituição como a nossa, mas necessário pra uma dimensão de construção de projeto de país. Nós somos um país que temos capacidade, temos excelência, nichos que dialogam intensamente com os centros internacionais, que superam centros internacionais, em alguns elementos pontuais, mas isso não é sustentado, porque isso é exatamente pontual, isso é exatamente localizado, isso é fruto de uma lógica seletiva, como a gente vem dizendo ai anteriormente. Mas quando a UFABC, ela acopla no seu projeto a excelência e que por tanto reconhece a existência da excelência, mas olha pro outro lado e diz, essa excelência sem a inclusão, ela não vai redundar em uma transformação, que é o que está meio implícito, isso não está suficientemente explícito no projeto e ai obviamente que isso abre margem para as interpretações, mas é dessa forma que eu interpreto, ela diz o seguinte, é excelência que temos e é a inclusão que necessitamos, é isso que se possibilita construir, com uma perspectiva que é da interdisciplinaridade, que é uma perspectiva cognitiva distinta, no sentido de dizer o seguinte, o que é interdisciplinaridade? Quanto mais a gente busca na literatura, mais a gente percebe o seguinte, ela é algo que se constrói, algo que se dá pelo fazer, ela não tem um manual, um receituário, ela não tem uma dimensão prévia, ela tem uma atitude de busca interdisciplinar, e por tanto, ela é uma abstração, mas também é uma abstração a partir da qual você cria uma convicção da possibilidade de construção. Então nesse sentido, eu acho que o projeto da UFABC, ela traz pra gente um desafio enorme, porque ele reconhece as iniquidades, quando fala da inclusão e está dizendo, olha, é um país iníquo, é um país desigual, é um país que precisa ser permanentemente recuperado nessa dimensão, mas ao mesmo tempo, nós não somos apenas iniquidade, nós não somos apenas a desigualdade, nós temos um patrimônio, um patrimônio daquilo que já foi construído, daquilo que é possível olhar e dizer, é viável e isso só vai ser viável, ou seja, unir essas duas partes, se a gente tiver uma outra atitude mental e essa outra atitude mental, é aquela que aponta pra interdisciplinaridade, ou seja, a gente tem que reconstruir os instrumentos para fazer valer esse projeto, e ai eu extrapolo, pra

dizer o seguinte, pra gente reconstruir esse país, ou seja o que for, a gente precisa de novos olhares, novos instrumentos, ferramentas, uma nova perspectiva, política, existencial, cognitiva, então no caso do projeto da UFABC, ele é muito precioso pra mim e acho que em certa medida, boa parte daqueles que aderem e a gente tem um grau de adesão muito grande entre docentes e eu acho que você deve ter percebido isso, deve ter percebido que existe uma paixão, entre aqueles que estão ali na universidade, tanto de docentes, como de discentes e de servidores, tem uma paixão que nos articula, que nos move, mesmo com nossas diferenças, mesmo nas nossas disparidades e nas nossas contradições, é esse desejo de fazer, é esse desejo de construir. Quando eu entrei na universidade em 2010, ela ainda estava em uma curva ascendente, eu digo em uma curva ascendente, porque o país também estava numa curva ascendente, no sentido de que a gente ainda tinha recursos. Quem estava antes, que começou em 2006, trazia ainda um quadro ainda mais, generoso, do que foi o investimento, do que foi aquela aposta e não foi uma aposta em vão, então acho que uma das alegrias e esperanças e uma das coisas que ainda nos mantêm com grande otimismo, é perceber que ainda é possível, em um país como o nosso, marcado sempre como a gente sabe, por tanta desesperança, por tantas ilicitudes, ainda é possível fazer, ainda é possível dar certo. Então eu acho que a UFABC é basicamente um projeto que aponta pra uma direção correta, que faz um diagnóstico correto e são diagnósticos que eles estão dados enquanto uma equação que é preciso, o projeto formula a equação e a maneira de resolver essa equação, ela vai sendo desdobrada em cada um de nós, em cada um dos docentes, dos discentes, a comunidade vai se apropriando dessa formulação e vai respondendo a essa formulação, de uma maneira que no meu ponto de vista é muito procedente, é muito consequente, apesar dos problemas e apesar das contradições, porque não é fácil, principalmente para o nosso alunado, o nosso alunado, ele tem um impacto muito grande, pra se ajustar ao sistema quadrimestral, pra se ajustar a própria liberdade e autonomia que o projeto confere, o projeto o obriga a ser senhor e dono da sua formação e nem sempre ele está preparado pra isso, então dá uma chacoalhada e alguns padecem, eu diria que alguns sucumbem, quando eles desistem, seja por essa razão, ou por outros motivos, porque apesar da perspectiva da inclusão, que é tida como um pilar, é um processo excludente, porque a outra ponta da excelência, ela joga pesado também, ela não contempla os fracos, digamos assim, chamando de fracos, de uma metáfora, no sentido entre aspas, daqueles que ainda tem muitas dúvidas, tem muita insegurança, ela vai cobrar muita assertividade, muita efetividade do alunado. Porque tem o aluno, eu não sei se você conseguiu entrar nessa lógica das progressões do sistema, o sistema ele exige que você tenha um grau de rendimento, que sua performance seja a altura de um padrão, de um parâmetro que está colocado, então essa face da excelência, ela é uma face que pode inclusive assumir um grau de perversidade, quando a gente olha sobre determinados aspectos, quando a gente olha sobre o aspecto da vulnerabilidade, quando a gente olha sobre o aspecto da desigualdade, onde que o alunado que acessa a universidade, acessa de forma muito desigual. Então, eu acho que eu até fugi um pouco da sua pergunta, que é a reconstrução da identidade profissional, acho que é assim, contribui, decisivamente, contribui decisivamente e continuou contribuindo, porque a responsabilidade que a gente tem como gestora dentro da

universidade, docente, enfim, toda responsabilidade que implica como pesquisadora e todo esse conjunto de alunos e alunas que passam pela nossa existência, isso tem um elemento muito forte. Porque? Porque isso está o tempo todo sendo cobrado deles e da gente, uma instituição, que tem um projeto diferenciado e que para fazer valer esse projeto diferenciado, ela tem que se superar permanentemente, então isso rebate na nossa identidade, como também um exercício de superação permanente, ou seja, de renovação, de reconfiguração, de reconstrução permanente das nossas energias, das nossas capacidades, das nossas ferramentas, da nossa possibilidade de atuação e de atualização, então com certeza é um projeto que ele deixa todo mundo pilhado o tempo todo, ele não dá descanso, ele vai nos alavancando permanentemente, é como se a gente tivesse sendo permanentemente turbinado por um combustível aditivado, que é uma exigência própria desse projeto, isso está sendo lembrado pra gente o tempo todo por força da estrutura que foi montada, por força da lógica de funcionamento, do quadrimestre. Eu acho que você fez essa pergunta e eu, se há diferenças em relação as instituições tradicionais, uma diferença brutal, porque exatamente essa, de que a lógica do quadrimestre e a lógica dos bacharelados interdisciplinares, ela dialoga o tempo todo com presente, passado e futuro, porque a gente traz o passado no sentido, principalmente os professores e aqui tem um elemento que eu acho interessante, nós começamos a receber agora, eu acho que já tem 3 ou 4 docentes que foram nossos alunos, então isso já faz toda a diferença, porque nós os docentes que ingressamos inicialmente, somos docentes formados em uma lógica disciplinar, numa perspectiva de um projeto interdisciplinar, esses que estão chegando, ainda pouco, são 4 ou 5, eles já trazem a formação interdisciplinar, eles já trazem uma perspectiva e um ferramental que é muito diferente do nosso, ou seja, eles já vão dialogar em um outro registro, então acho que isso é um ponto fundamental. Eu ainda acho que nós, enquanto sistema de ensino, nós ainda caminhamos muito lentamente e é próprio de uma estrutura de ensino conservadora, mas eu tendo a acreditar que essa lógica quadrimestral, ela necessariamente, ela vai se tornar a lógica dominante ai nos próximos 20 anos, eu não arriscaria fazer uma aposta em tempos tão instáveis, mas que eu imagino que ela será o padrão ainda nesse século XXI, ela será, eu acredito muito nisso. Então de fato tem uma diferença muito grande entre o que é a estrutura da UFABC e as universidades tradicionais e a forma como esse projeto impacta na nossa identidade, ele nos desafia permanentemente, ele nos tenciona permanentemente. E obvio que existem professores, nós temos colegas, sobretudo os que entraram mais recentemente que tem uma certa recusa ao projeto, porque lá atrás, as primeiras levas, a universidade começa a funcionar em 2006, eu diria que, a gente teve um período lá que é a greve de 2012, acho que foi a greve federal, das universidades federais, elas estabelecem uma demarcação mesmo, na dinâmica interna, e, o próprio processo de ingresso fica mais marcado, mesmo aqueles que entraram antes e depois, porque inclusive há um achatamento salarial a partir da greve de 2012, a partir dali e também o obvio, o contexto político do país vai contribuir pra isso, essa dimensão do modelo pedagógico, do projeto pedagógico, ele vai ficar menos intenso, menos presente nesse corpo docente que vai ingressando, isso vai ficar mais diluído, mas até 2012, quem ingressava, ingressava muito com a marca do projeto, inclusive os próprios concursos, as próprias arguições dos concursos, elas traziam

mais essa cobrança acerca do entendimento do projeto. De lá pra cá dá pra perceber que isso se diluiu um pouco, então a gente tem um grupo residual, não sei se vai mudar ou não, mas de professores que, ou que não entenderam suficientemente ou que recusam o projeto, não tem essa aderência, ainda tem a ideia que a semestralidade ainda poderia ser possível e não é, definitivamente, a estrutura que a universidade tem hoje, ela não comporta a semestralidade, a forma como ela está desenhada, a forma como a integralização das disciplinas, dos cursos, a semestralidade não existe como hipótese. Bom, mas fundamentalmente é essa a ideia, ela é muito marcante, que o projeto pedagógico da UFABC, ele é um marco muito forte, é um divisor muito claro de posições, de perspectivas, ele é um indutor muito grande dessa dimensão da identidade profissional.

SANDRA - E ela não nasceu pra isso, ela não nasceu pra ser semestral, então é muito difícil mesmo mexer nisso, eu particularmente não vejo a universidade dessa forma, eu acho que é quase que impossível vislumbrar isso.

Entrevistado(a): Eu digo pros alunos, eles até se divertem, eu digo que é um universo paralelo, quando eles ingressam na universidade, eles ingressam em um universo paralelo, exatamente porque o grau de cobrança, a velocidade, e aí é assim, em um determinado momento a gente pode até se questionar, isso está resultando, isso de fato traz uma formação sólida, consistente? E aí, óbvio, que a gente está falando de percentuais que a gente nem tem aqui, mas as experiências, o retorno que a gente tem, é um retorno muito positivo, porque aqueles que embarcam, prosseguem, adentram o sistema, incorporam, de fato eles saem como egressos, com um perfil muito diferenciado e aí que indicadores que a gente tem disso, por exemplo, a gente tem um grau muito grande de alunos que hoje estão, não só são buscados pelos RH de empresas, não só da região, é muito curioso isso, é um resultado inesperado, o sistema financeiro, especificamente o Itaú, a gente tem hoje um percentual muito grande de alunos nossos egressos, que vão trabalhar com uma alta matemática, com a matemática financeira, para calcular riscos, para trabalhar com custos, com a performance do mercado, obviamente para o bem e para o mal, mas com a dimensão da modelagem, dos riscos e da modelagem de atuação do banco. E aí é muito interessante, porque eles conseguem isso? Porque eles têm na formação componentes muito variados, tanto de uma matemática muito avançada da física, como também os componentes das ciências sociais. Aí você tem também uma busca grande do RH de empresas, por exemplo, essas multinacionais, sejam do ABC, sejam da região metropolitana, mesmo do interior, porque você precisa por exemplo, daquele profissional, que seja capaz de dialogar com várias áreas dentro da empresa, seja pra desenvolver produtos, seja pro marketing, seja em relação aos impactos ambientais. Então tem essa capacidade do alunado, quando egresso, quando titulado, de olhar pra vários problemas e responder rapidamente a isso, ou seja, capturar rapidamente quais são os problemas, quais são as variáveis implícitas naquele problema e como reorganizar, enfim, trazer e sobretudo responder com a velocidade que o setor produtivo exige, é uma característica do nosso aluno. E tem um dado adicional muito que a gente acha muito interessante,

a gente tem um grau de ingresso no mercado internacional do nosso alunado, que é muito grande, é muito perigoso isso, seja como resíduo do ciências sem fronteira, sejam porque empresas locais multinacionais capturam esses egressos e levam pro exterior, sejam porque eles foram buscar formação pós graduação no exterior, a gente tem hoje alunos sistematicamente se posicionando em várias partes do mundo, não é só Europa, a gente tem muito aluno na China, a gente tem muito aluno no leste europeu, Canadá, EUA, África do Sul. Então isso é um dado muito interessante, porque essa pressão que a universidade coloca na formação, ela acaba tendo uma repercussão depois na formação. Como eu disse pra você, assim, há problemas, porque há contradições, exatamente porque ela vai de certo modo impor ali um certo Darwinismo, ou seja, os fracos, não no sentido de caráter, mas os fracos, vulneráveis, fragilizados pelas condições sociais ou até mesmo por determinadas condições emocionais, que a pressão coloca, eles nem sempre sobrevivem, então a gente vai ter uma dificuldade de adaptação, um sofrimento também grande nessa experiência.

SANDRA - Isso de certo modo acaba contribuindo também, um piquenique sem formigas não é um piquenique, eu acho que isso força principalmente no ponto de vista do aluno, ele amadurecer muito mais, isso é importante principalmente pra geração de hoje.

Entrevistado(a): Ou amadurece ou perece, porque não tem muita alternativa não. Eu lembro que um filho de um amigo meu quando ingressou, um garoto que foi meu vizinho quando era bebe, depois eles se mudaram, e quando ele entrou lá ele estava muito perdido no primeiro período e o pai dele veio conversar comigo, eu falei, olha, fica tranquilo, primeiro quadrimestre, se no segundo quadrimestre ele não tiver se adaptado, quando fica claro se ele vai ou não aderir a lógica do sistema e vai conseguir sobreviver e o que aconteceu foi exatamente isso, que no segundo, que ele estava em meados do segundo, ele já estava assim, amando a universidade, feliz, o problema hoje é sair, ele não quer sair, quer continuar fazendo os cursos na universidade, mas enfim, mas é isso.

SANDRA - E o que a professora entende por performatividade?

Entrevistado(a): Pois é, você sabe que esse é um conceito que como vários desses conceitos que tem chegado pra gente, eu não me dediquei a estudá-lo mais intensamente, eu não me dediquei a me voltar pra ele, o que eu acho que é interessante no conceito até onde eu consegui acompanhar, é algo que me agrada bastante que é essa ideia que traz embutido, primeiro uma ideia de interação e é uma possibilidade de você assumir a própria existência de uma dinâmica, nessa relação, da dimensão da sua atuação, em relação aos impactos daquilo na qual estamos imersos, então eu acho que precisaria inclusive me dedicar mais, a estudar um pouco mais o conceito, mas acho, primeiro, há uma certa desconstrução daquilo que o conceito de identidade, por mais que identidade você tem autores que vão dizer que ele é fluido, que ele transita, que ele se reconfigura, até onde eu alcanço, o conceito de performatividade, ele vai além, ele transcende essa, eu vou usar aqui de uma forma, com alguma liberdade, com alguma licença poética,

a unidade intrínseca ao conceito de identidade, eu acho que ele traz uma outra chave de interpretação nessas relações que são possíveis, na interação mesmo, na reconstrução que se faz a partir do que se vive, do que se pensa, do que se reflete. Mas eu gostaria de poder estudar mais o conceito, não fiz a lição de casa, eu vi que você já tinha colocado aqui, não deu tempo, tendo em visto o conceito, não trabalho com ele, mas é algo que me interessa até obviamente aprofundar, se você quiser inclusive expor mais a sua, você disse que trabalha com Stephen Ball, que é um dos autores, eu vi que parece ser o mais usado na educação.

SANDRA - Ele tem sido bastante acionado para falar, principalmente sobre conceito e se a professora me permite eu posso até falar por onde a gente está transitando. O Stephen Ball ele traz aí a performatividade como algo aprisionante, é um conceito hoje aplicado ao trabalho, digamos não só ao trabalho docente, mas aos trabalhadores em geral, sobretudo daqueles que são dependentes de determinadas organizações, instituições e que tem a ver não tanto com a produção, com a performance dos funcionários, do trabalhador, do professor nesse caso, por exemplo, quanto mais relatórios eu produzir, mais bem avaliado eu vou ser, não interessa o meu trabalho, sobretudo o trabalho pedagógico, não interessa o tipo de pesquisa, a importância social da pesquisa, a importância da minha aula, mas a quantidade de pesquisa que eu realizo, não interessa a qualidade dos artigos que eu produzir, mas a quantidade desses artigos, nós vivemos um pouco, sobretudo nas universidades, uma filosofia um tanto performativa. Stephen Ball ele é um autor inglês, ele traz conforme eu mencionei no começo pra professora, os terrores da performatividade, na medida que essa filosofia neoliberal imposta por essas agências de regulação, obriga o professor a ter uma performance melhor que a do colega, a sua qualidade em si não precisa ser melhor, mas aquilo que ele mostra nos relatórios que produz, os artigos, a quantidade, a diversidade de revistas que ele publica, por tanto, isso é tudo quantificado, então, esse conceito de performatividade significa mais ou menos isso, não é propriamente a qualidade, mas uma pressão, que é sobretudo uma pressão externa, externa não propriamente das instituições, mas do próprio país em si, do contexto que a gente vive, das instituições internacionais, que são essas agências multilaterais de regulação, que impõe aí esses determinados padrões, determinados comportamentos, nesse caso a nós professores. Então a pergunta, ela vai nesse sentido, em primeiro lugar o que a professora entende por performatividade, em segundo lugar, em que medida essa performatividade, essa filosofia performativa, ela tem implicações diretas na construção ou na reconstrução da identidade profissional?

Entrevistado(a): É curioso, porque como eu te falei, eu não me dediquei a estudar, a entender o conceito de uma forma mais aprofundada, mas em alguns debates que ele aparecia, o que sempre me chamava a atenção, era ideia, obviamente, entre outras circunstâncias, a ideia de que você tinha esse caráter mesmo, e tem, embora seja lateral, de uma interação que se dá, a partir de uma determinada projeção e muito menos de um sentido mais unitário, de uma construção que seja uma construção mais substantiva, mais

de uma construção que é muito mais relativizada e destituída daquele sentido original de compromisso. Bom, basicamente, o que eu posso dizer pra você é que nessa questão eu não tenho me voltado pro debate, mas acho que agora inclusive com sua exposição ele até ganha outro sentido e um outro significado pra mim, eu estava com um significado mais abstrato e aqui ele traz um componente político que eu acho bastante importante, então, acho que essa sua explicação contribui e acho que tem uma relação bastante, eu diria que tem uma incidência inclusive dentro do próprio projeto da UFABC, se a gente olhar naquele aspecto que eu dizia pra você agora pouco, com essa chave da excelência, ou seja, que ai, eu acho que nessa chave da excelência, é muito interessante, porque o quanto dessa excelência, ela é pra usar as características que você traz, o quanto ela tem que ser performativo na dimensão do conceito que você está trazendo, de uma atribuição de significados, de determinados indicadores, de determinados procedimentos, cujos os resultados concretos precisam ser avaliados talvez de uma forma mais substantiva de fato. Então acho que é interessante essa, você está na verdade me trazendo uma questão pra eu refletir, pra eu pensar acerca do que é a experiência da própria UFABC. Então não sei se isso no caso é no item 6, se a gente já poderia dizer que nessa perspectiva que você coloca, que é alguma coisa que lá dentro a gente chama de produtividade e que por tanto essa performatividade, eu não sei se você entendeu, que inclusive eu estava trabalhando com a performatividade em um caráter mais de uma abstração, enquanto produção de sentido, de significado distinto, da ideia de uma identidade, como ela sendo um atributo que mobiliza um determinado tipo de valores e um determinado tipo de concepção diferente da performatividade, era dessa perspectiva que eu estava entendendo, mas quando você traz essa outra dimensão, essa outra dimensão ela diz muito acerca daquilo que, na universidade está associada a essa miragem da produtividade, ou seja, a produtividade como um fim em si mesmo, como um parâmetro, como indicador e como uma referência, que tem que estabelecer entre aquilo que é o bom, o desejável, esperado, usando a mesma expressão, enquanto performance, de uma universidade, de alta performance. Então eu vejo que sim, que existe sim muita interferência. No caso da UFABC, eu não sei se você conseguiu na sua pesquisa identificar algumas particularidades existentes entre os centros. Nós somos os 3 centros, CCNH, os centros de ciências naturais e humanidades, o CCMC, que é o centro de ciência da matemática e computação, CECS que é o das engenharias e ciências sociais aplicadas. Essa dimensão da produtividade e por tanto agora eu vou utilizar performatividade, nessa perspectiva que a gente tem lá de produtividade, um culto a produtividade, o produtivismo, como a gente chama, isso é muito marcado no CCNH, que é o centro que concentra mais os físicos e os químicos, as ciências naturais, os biólogos um pouco menos, com esses atributos, mas os físicos em primeiro lugar, como é sabido, e os químicos, em decorrência, eles fazem muito esse culto, o culto do produtivismo, o culto da produtividade. Isso marca profundamente e intensamente aquele ETOS, que inclusive deles em relação ao restante e o CMCC que tem físicos também, mas sobretudo tem a matemática de alta performance, eles embarcam um pouco nessa direção. Então, dentro da universidade, isso resulta inclusive num marcador frente ao próprio CECS, que é centro onde nós estamos, porque o CECS é o maior centro, do ponto de vista de número de docentes, de número de alunos, de número de cursos,

então nós temos, são 8 cursos das engenharias e 4 das ciências sociais, então são 12 bacharelados específicos. O CCNH, ele só tem a licenciatura e os bacharelados, então são 6, porque são física, química e biologia, licenciatura e bacharelado, então são 6 cursos lá e agora eles estão entrando 2, mas são basicamente 6 e assim, 8, porque tem da filosofia, bacharelado e licenciatura, mas são cursos cuja a quantidade de alunos é muito menor do que das engenharias, você tem as engenharias lá que carregam de fato o maior interesse e maior adesão, porque obviamente tem um caráter aplicado e profissionalizante muito maior, então no centro das engenharias, ele é o centro com maior volume de docentes, de alunos e de bacharelados e de formação, titulação, então dá uma robustez pra eles, que é diferente da lógica, do discurso, que é construída nos outros tempos, que é uma lógica e um discurso muito diferente dos outros cursos, que é uma lógica acima exatamente desse caráter da produção, da excelência, desses índices, desses indicadores. Então, o conceito na perspectiva que você está trazendo, ele tem um impacto muito grande, no sentido de ser um marcador dentro da universidade, porque é um marcador de diferenciação e de status para o pessoal que está mais inserido na produção das ciências naturais, principalmente da matemática, frente perante a cursos que são vistos como mais profissionalizantes, que é o caso das engenharias. Então que o número, por exemplo, de a produção em revistas indexadas, em revistas internacionais, indexadas no sentido de ranqueadas, com qualis A1, a produção dos docentes das engenharias e das ciências humanas e sociais também, tem um caráter que enviesado na perspectiva dos produtivistas, eles se colocam essa produção, essa inserção internacional, esses elementos de disposição e de brilho perante as agencias, perante os recursos que são buscados, eles colocam isso muito claramente como um demarcador, eles são os cientistas, eles fazem ciência, o restante é médio, é sub, é um grupo que não está à altura da produção e da capacidade que eles demonstram.

SANDRA - Isso que a professora comentou, inclusive um dos motivos, um dos critérios de escolha de sujeito, foi justamente essa, até pra gente conseguir apurar esse diálogo, porque para nós isso é muito importante, eu sou de humanas, é isso é meio claro...

Entrevistado(a): Você conseguiu identificar isso nos outros relatos?

SANDRA - Muito, muito, por mais que seja nas entre linhas, fica claro, porque as exigências pra um pesquisador do lado de lá pra publicar é muito diferente da nossa, eu por exemplo se for publicar algo, é um, dois, três parceiros no máximo, lá é diferente, o tempo de maturação de uma pesquisa para nós, é muito mais elevada, a profundidade exigida é muito maior.

Entrevistado(a): Você sabe que teve um momento que eu fui da CCPD, que é a nossa comissão interna de progressão dos docentes, é a comissão pela qual são avaliados, enfim, no âmbito dessa comissão, a produção docente, a trajetória ali, ela é avaliada para efeito de progressão na carreira, então essa comissão permanente ela é renovada a cada dois anos, os seus membros são eleitos lá pelos pares e eu

me lembro que a primeira vez que eu participei dessa comissão, eu fiquei espantada, porque isso gerou lá uma certa celeuma e a gente tinha um professor que participava, acho que ainda participa, de um desses projetos do CERME, lá daquele centro de pesquisa de física nuclear, esse inclusive que saiu lá um modulo que foi bastante festejado que era da partícula de bóson, a partícula de deus, é lá desse grupo do CERME e a gente tinha 3 professores lá nosso que participavam desse grupo e eles participaram de um artigo que foi em uma dessas revistas top, que tinha A1 internacional, que tinha 115 escritores, entendeu, aquilo ali era um negócio impressionante, porque aquilo gerou um certo incomodo, porque obviamente, quem avaliava não era só o pessoal da física, eu tinha ali membros de todas as áreas, inclusive licenciaturas, pessoal da área das ciências sociais, inclusive que se chegou a um consenso, que tudo bem, é uma prática aceita lá na física, mas eram 115 autores, entendeu, era assim um negócio incrível, porque você tinha, eles reduziram muito a fonte, para poder caber os autores todos em nota de rodapé, foram os 3 principais e os outros iam pra rodapé e os nossos colegas estavam lá no rodapé, e ai teve todo um debate pra saber se aquilo valia ou não valia, se pontuava, ou não pontuava, acabou pontuando, obviamente lá pelos critérios da área, mas é isso, o componente de participação são parâmetros muito distintos, porque quando você vai esmiuçar isso, a não, porque são os cálculos que foram feitos em várias partes do mundo e que vão se somar pra poder tirar lá o resultado, pra checar, pra confrontar e você precisa de fato ter muita gente e muitas localidades, para poder ter essa massa de dados, mas que vai permitir as conclusões na qual eles chegaram. Mas enfim, é isso, é uma ciência que vai homogeneizar, aquilo que a rigor e em tese não deveria ser tão homogêneo, mas é como trabalham.

SANDRA - Eu acho que a gente poderia abrir um leque de coisas que a gente poderia pontuar das diferenças de uma publicação e outra, mas...

Entrevistado(a): Então é assim, na perspectiva do que você coloca, ele é um demarcador muito forte e muito decisivo na definição e na construção das identidades, porque inclusive eu acho que fica mais evidente ainda, não a multiplicidade em si, mas a variedade dessas identidades, ou seja, como essas identidades estão recortadas dentro da UFABC, pelas áreas, pelos cursos, pelos centros, e isso de fato é um dos componentes, é um dos elementos que vai demarcar esse processo. Essa é a 6 né?

SANDRA - Isso, é a 6. Agora pra encerrar e a última questão, até porque eu já tomei bastante tempo da professora e eu sei que o seu tempo é extremamente precioso. Eu gostaria de saber de que modo as exigências dessas agências multilaterais de regulação, FMI, OCDE, Banco Mundial, OMC, na definição das políticas de educação superior e de uma nova ordem mundial, nesse caso neoliberal, interferem nos projetos de pesquisa e na construção ou reconstrução da sua identidade profissional?

Entrevistado(a): Então Sandra, olha com certeza, quando eu fiz aquela reflexão anterior, quando eu disse pra você que em dois momentos ficaram muito evidentes essa mudança de patamar e de escala em relação a atuação profissional, quando a gente fala das instituições, quanto mais prestigiadas, quanto

mais poderosas, mais articuladas e atreladas elas estão a esse *mentruum*, desse conjunto mesmo de instituições que articulam, que tecem a lógica de funcionamento das relações, obviamente que elas não são onipotentes a ponto de a gente dizer que sejam as únicas, que elas sejam capazes de modelar inteiramente o conjunto das relações, mas elas são extremamente poderosas, porque, porque você tem ao lado de uma retórica, de um discurso, você tem os recursos lá, que passam por essas agências. Então, por exemplo, isso vai ficar muito evidente pra gente lá na universidade, o tipo de projeto que vai receber mais recursos, que você tem mais editais, mais financiamento, são aqueles que estão voltados, ou para azeitar essa máquina do capitalismo, então por exemplo, a gente tem uma área, no centro uma área de engenharia de materiais, a gente na área de engenharia de materiais, a que recebe mais recursos é a área de nano materiais e materiais avançados. Porque? Porque é uma área de pesquisa que está extremamente associada a essa indústria de ponta, essa indústria de base tecnológica, seja computadores, aparelhos, celulares, enfim, toda essa internet das coisas e essa indústria 4.0, que você tem uma interatividade, uma conectividade dos aparelhos que depende muito daquele material que é produzido, então obviamente você vai ter muito mais recurso, muito mais financiamento internacional, muito mais projeção, visibilidade e vai decolar muito mais na sua carreira e nos seus parâmetros de reconhecimento. Então eu diria que essas exigências, elas orientam, elas definem, uma boa parte da agenda daqueles grupos de pesquisa, daquelas áreas que estão acopladas e que estão associadas, aos interesses, que são obviamente parte desse conjunto maior de atuação em escala global, das cadeias produtivas globais, do financiamento, dos processos de inovação. Então lá na universidade, a gente vai ter tanto uma área das engenharias, como eu falei dessa pesquisa de materiais, que até dialogam bastante com os físicos e com os químicos lá da outra ponta, lá do CCNH, nessa pesquisa mais avançada, nessa pesquisa de interesse para a indústria e de interesse para a área de inovação, quando a gente vai ter na economia, principalmente, grupos dentro da universidade que estudam aí, em uma perspectiva da sociologia, das ciências sociais, que estudam essas cadeias globais, que estudam esses processos produtivos globais, então, eu diria que tem 2 formas de presença, uma que é como financiamento e por tanto como determinação de uma agenda de pesquisa que em certa medida pode ser mais ou menos pautada pela existência desses editais, ou seja, quando os editais são lançados, os grupos se articulam, se organizam na direção de atender e responder aqueles editais, então essa é uma forma de interferência e uma outra forma de interferência é exatamente quando você vai pesquisar, não em razão dos editais, mas você vai fazer uma pesquisa mais crítica, no sentido de tentar entender, de tentar compreender essa lógica dessas cadeias, essa lógica de funcionamento e a gente tem uma outra forma de influência, que são vindas do MEC principalmente, mas também do MCTIC, da ciência e tecnologia, de estabelecer, de impor pra dentro da universidade, métricas que são determinadas por essas agências, então por exemplo, as métricas de relação do número de professor e aluno, de regressos, o que eles chamam lá de matriz andifes, que é a quantidade de recursos que são destinados em razão dos ingressantes e dos regressos, ou seja, essa correlação entre quem ingressa e quem sai, quem é intitulado, de relação entre servidores, proporção entre servidores, então assim, então a gente tem tanto a definição da agenda, como eu disse,

de determinados grupos de pesquisa, como também a lógica de funcionamento e de operação da própria universidade, em razão dessas determinações, as quais a política de ensino superior do país se vinculam, então é bem nítido, é uma universidade que traz dentro da sua dinâmica de funcionamento, essa tensão entre ser essa universidade, esse modelo de universidade que obviamente está em declínio, de autonomia, de independência, em termos de pensamento e uma certa sujeição, subordinação a uma lógica produtivista, a uma lógica de vinculação a essas engrenagens atuais de um mundo global, de uma cadeia global de produção.

SANDRA - Maravilha, perfeito, muito bom mesmo. Eu estava bastante ansiosa com a entrevista e olha, superou minhas expectativas.

SUJEITO 10.

PROFESSOR MANUEL: Em que medida os princípios da UFABC influenciam a identidade profissional dos professores.

Entrevistado(a): Eu acho que aí há uma influência muito grande na identidade profissional dos professores na medida em que o projeto pedagógico da UFABC ele exige uma abordagem interdisciplinar dos problemas e da tratativa mesmo das ações profissionais de cada um dos professores e das professoras. Nesse sentido, eu diria que o projeto pedagógico induz mudança nas práticas profissionais dos professores e professoras da UFABC. Nós somos colocados em permanente contato com um ambiente no mínimo multidisciplinar, num primeiro momento e que tem levado a reflexões do corpo docente, a reflexões mais amplas na perspectiva de criar a interdisciplinaridade. Um exemplo que eu te dou, nós estamos a tempo discutindo a partir das orientações, das novas orientações do conselho nacional de educação pra curricularização da extensão por exemplo, nós temos feito uma reflexão acerca dessa prática e nós acabamos de aprovar, no conselho superior, no conselho de ensino, pesquisa e extensão, o que nós chamamos dos componentes curriculares livres. O projeto pedagógico da UFABC o professor Manuel já conhece e SANDRA também, ele tem uma proposta de arranjo da matriz curricular bastante flexível e que uma parte dos componentes curriculares ele é composto justamente por atividades, por componentes curriculares livres, que admitem aí uma flexibilização muito grande na formação dos alunos, buscando elementos de formação pra fora inclusive da própria instituição, pra fora dos projetos pedagógicos específicos dos cursos aos quais os alunos estão vinculados, mas também da própria instituição e tal, que é o que nós chamamos de disciplinas livres, com os componentes livres do currículo. E nós criamos agora essa figura do componente curricular livre, caracterizando ele como projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão na perspectiva interdisciplinar e que essas atividades, que não são atividades didáticas, que não são atividades de sala de aula, atividades simplesmente de ensino sim, mas atividades didáticas em sala de aula, como se caracterizariam disciplinas, mas se não a participação em projetos e essa participação está reconhecida dentro da integração, da integralização

dos créditos necessários para a graduação, essas práticas como práticas curriculares, portanto creditadas como atividades curriculares livres, como o próprio nome sugere. E isso é bastante interessante porque nesse contexto da pandemia inclusive suscitou um número enorme de projetos interdisciplinares eu diria, porque inclusive agregam mais de um professor, no mesmo projeto, trabalhando tema, o tema obviamente é o tema da pandemia, mas na perspectiva social, ambiental, de saúde pública propriamente dito, do ponto de vista econômico, do ponto de vista de políticas públicas, enfim, vários enfoques e várias interações nesses projetos. Nós estamos com mais de setenta projeto inscritos, já de pronto, do chamamento para esses projetos e tal e que tem um potencial enorme e isso tem, esse é um exemplo, do que o projeto pedagógico da universidade, os princípios da universidade que é pautado pela interdisciplinaridade e pela excelência, eles acabam influenciando fortemente essas práticas interdisciplinares e o perfil profissional sem dúvida nenhuma.

PROFESSOR MANUEL: Muito obrigada Professor. Vamos então a questão que pega naquilo que estávamos dizendo no início, as novas políticas que privilegiam resultados, o produtivismo, a eficácia (performatividade) em que sentido alteraram o modo de estar na profissão dos professores da UFABC? Claro que aqui não são apenas políticas internas, elas são também determinações externas, que são definidas pelas agências internacionais de regulação e que obrigam hoje os professores a uma produção desenfreada. Eu tenho feito parte como editor de revista e vejo a corrida de professores a produção, artigos que trazem sete autores, oito autores, dossiês em que um autor assina quatro artigos por exemplo, há uma corrida de fato ao produtivismo. Então em que medida essas políticas, não só nacionais, mas também as determinações internacionais e que nós podemos concentrar isso no conceito de performatividade, tem influenciado as identidades profissionais dos professores da universidade.

Entrevistado(a): Entendi. É, a universidade não está fora desse contexto, a universidade mesmo com um projeto que pretende inovador em várias das práticas, das suas práticas pedagógicas, didáticas, não só pedagógicas e didáticas, mas de pesquisa e de interação com a sociedade, ela não está fora desse contexto, então sem dúvida nenhuma o corpo docente, ele também tem a necessidade de atender a essas exigências colocadas, de performance, colocadas pelos vários organismos, sobretudo pelas agências de fomento. A nossa atividade é muito pautada na pesquisa científica, como deve ser e, esses indicadores de produtividade são muito ferrenhos inclusive na disputa por recursos, por acesso a recursos, a projetos e tudo mais e não é diferente, infelizmente não é diferente na UFABC. Aliás, tem até uma discussão que nós temos feito e não vou dizer que é uma dificuldade, porque ainda é uma hipótese que está sendo discutida, o quanto os projetos inter e multidisciplinares são compreendidos primeiro pelas agências de fomento e são efetivamente valorizados ou avaliados na sua plenitude. Porque as avaliações na maioria das vezes, são avaliações feitas por ultra especialistas na área e que muitas vezes não dão conta na dimensão inter e multidisciplinar que muitas propostas acontecem. Isso eu diria que não é uma exclusividade da UFABC, não são com os nossos projetos, são com os projetos e propostas na linha

interdisciplinar, que tem um apelo forte na nossa instituição. Então eu que há sim, nós vivemos um dilema entre atender essas exigências de produtivismo e as necessidades e exigências do projeto e do que a própria universidade valoriza no processo formativo e no processo de produção do conhecimento e na interação com a sociedade. Os tempos não são necessariamente os mesmos, mas sem dúvida nenhuma, essas políticas tem uma forte influência também no perfil dos nossos docentes, dos nossos professores, que tem que competir nesse ambiente acadêmico que é muito pautado por esses indicadores. Só para vocês terem uma ideia, o nosso projeto por exemplo, por ser uma universidade interdisciplinar, ele tem uma gradação de conceitos, de avaliação, a avaliação é por conceitos e não por notas, onde um dos conceitos, que é o conceito de avaliação, ele prevê de que o aluno por exemplo, ele não teve pleno êxito na disciplina, mas ele teve contato com o conteúdo, ele foi apresentado aos conceitos, as noções básicas daquela área, daquela disciplina e, portanto, ele vai ter um peso baixo na sua avaliação, mas ele não é considerado como reprovado naquela disciplina como tradicionalmente se avalia, porque não necessariamente aquilo é vital na sua formação, ou no próprio exercício profissional que ele vai exercer. As agências de fomento não entendem isso, elas não entendem. Ou você tem conceitos A, ou o máximo conceito, ou você está reprovado. E isso eu vejo que não está refletindo diretamente na formação dos profissionais, dos professores, mas é um dos exemplos bastante gritantes que nós temos discutido muito, com as agências de fomento, nas avaliações de desempenho dos nossos alunos e dos docentes também, com relação a essa participação no nosso projeto. Então, não há dúvida que tem uma forte influência sim, nós estamos mergulhados no mesmo ambiente e acabam por vezes distorcendo o perfil profissional desses docentes, na medida em que precisam atender muitas vezes essas exigências voluntadas.

PROFESSOR MANUEL Então não há uma total incompatibilidade entre o projeto UFABC e as determinações das agências multilaterais e das agências de fomento, mas podem criar alguns obstáculos ao cumprimento de alguns objetivos previstos nos planos diretores, institucionais, pedagógico e etc. É isso, Professor?

Entrevistado(a): Sim, sim, é isso. Não é incompatível, mas, sem dúvida nenhuma, na medida em que privilegia a especialidade e a altíssima produção, em áreas muito específicas, você cercena, na verdade iniciativas em projetos que podem ser mais integrados, integradores dos conhecimentos e tal e que demandam tempos maiores de amadurecimento e de efetivação e sem dúvida nenhuma acabam criando essa interferência.

PROFESSOR MANUEL: Vou colocar aí uma questão professor, fora do roteiro, mas é uma questão para uma resposta aberta, e que é o seguinte, tem a ver com a Revista Interciente. A Revista Interciente publicou dois números até agora, 2014 e 2015, tem uma avaliação B5 na CAPES e não faz parte do SCOPUS, pode me dizer porquê?

Entrevistado(a): Na verdade, eu até participei bem no início da Interciente, dessa proposta, eu diria que justamente as exigências em publicação nas áreas específicas em que cada um dos professores está envolvido, acaba desmotivando, vamos dizer assim, a produção em áreas interdisciplinares como é a proposta da Interciente. Então internamente nós fizemos uma discussão bastante grande e tudo mais, mas aí é uma das mostras de que esses indicadores de qualidade, de produtividade, do produtivismo mesmo, acaba desviando a atenção dos profissionais e acaba dificultando essa construção de uma reflexão interdisciplinar, como é a proposta da Interciente.

PROFESSOR MANUEL: Então a que tomar alguma decisão em relação a revista, há cinco anos que não publica nada.

Entrevistado(a): Tenho sim

PROFESSOR MANUEL: No ranking da CAPES, nos periódicos Sucupira, ela está com B5 e B5 não tem valor algum, quem publica em B5, enfim, não serve para nada

Entrevistado(a): Não ajuda

PROFESSOR MANUEL: Vamos a terceira pergunta, que alterações substanciais se verificaram na instituição, na sua identidade, com as novas políticas governamentais? Refiro naturalmente, desde 2018, da tomada de posse deste governo e portanto, com as calamidades de Ministros da Educação que por lá passaram e que interferências houve no projeto institucional originário da UFABC e eventualmente, consequentemente algumas implicações da própria identidade dos professores?

Entrevistado(a): Eu diria o seguinte, essa foi uma, tem sido uma reflexão que nós fizemos em dois âmbitos, um primeiro âmbito do plano de desenvolvimento institucional. Desde antes até de 2017, 2016 e 2017 onde não havia uma mudança forte nas políticas educacionais, mas obviamente por tabela se refletia no comprometimento dessas políticas no financiamento, na diminuição do financiamento da instituição dada a crise financeira, eu diria que é uma crise financeira, não é econômica e que é justamente resultado das opções políticas que se faz aonde vai botar dinheiro pra render. Então nós estamos em um mundo financista e as opções de 2016 pra cá tem sido colocar o dinheiro no mercado e não em políticas públicas que garantam o desenvolvimento da nação, como é o caso da educação e isso é para qualquer país desenvolvido e isso é muito claro, em momentos de crise não se tira recursos da educação. Já em 16 e 17 nós começamos a refletir sobre os impactos dessa nova política sobre o nosso projeto e o que nós avaliamos, inclusive no conselho superior, é que não há de se mudar o plano, não há de se mudar os objetivos, senão desacelerar, então desacelerar a sua implantação. Agora de 2018 pra cá e em especial 2020 e 2021, que se projeta num cenário de sub-financiamento, aí eu chamo já de

subfinanciamento mesmo, resultado da emenda constitucional do teto de gastos e que nós chegamos nesses quatro anos já numa situação de proposta orçamentária de redução de 18% do orçamento da educação. Isso é insustentável e aí obviamente vários dos elementos de excelência, que eram garantidos na infraestrutura, nos recursos próprios para a manutenção do projeto pedagógico, começam a ficar bastante comprometidos. Para vocês terem uma ideia nós não conseguimos investir em projetos novos, em projetos especificamente. O nosso custeio ele está todo destinado para a manutenção da universidade, na manutenção básica e nós não conseguimos avançar. E isso, para uma Universidade que é jovem, mas que tem robustez na sua produção, na sua constituição, ainda a gente segue com alguma inércia, produzindo e reproduzindo o projeto e as estratégias do projeto, mas isso tem tempo limitado de duração, nós não sabemos exatamente quanto tempo resistiremos, vamos resistir e tal, mas sem dúvida nenhuma começa a refletir na própria execução do projeto. Para ter uma ideia, esse processo que se acirrou de necessidade de inclusão digital nesse período que nós estamos vivendo, tem um projeto original da universidade, desde 2006 nós temos um projeto de inclusão digital em que nós disponibilizamos equipamento, disponibilizamos pacote de dados para alunos e alunos em situação de vulnerabilidade, com recursos próprios da universidade. Nos últimos anos esse projeto por exemplo, foi quase que abandonado por falta de recursos. Então, você já começa a comprometer as práticas, comprometer a execução do projeto, na medida em que a um subfinanciamento. Nesse exato momento nós estamos tendo que recorrer a recursos externos, ir buscar recursos externos para poder garantir a inclusão e a permanência dos nossos alunos, mas que sem dúvida nenhuma, num cenário que se esboça para 2021, isso vai comprometer significativamente o projeto da UFABC. Todos os projetos, sem dúvida nenhuma, mas na UFABC, o que eu chamaria de todo nosso apoio a iniciativas inovadoras, como é o caso por exemplo de projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão, que precisa de recursos para interação com a sociedade, para todas essas atividades, acabam sendo muito limitados e acabam por perecer, dependendo do tempo que isso pode durar.

PROFESSOR MANUEL: Só uma pergunta meio “*off the record*” o professor foi eleito como Reitor, democraticamente eleito, mas a sua nomeação demorou muito tempo, né?

Entrevistado(a): Demorou seis meses. A minha nomeação demorou seis meses. Como eu era vice-reitor, o reitor em exercício foi nomeado pro tempore, enquanto não saía minha nomeação efetiva e eu continuei no cargo de Vice Reitor, e o Reitor na ocasião se licenciou, no período em que estava pro tempore e eu assumi pro tempore a função de reitor em exercício, mas não nomeado

PROFESSOR MANUEL: Eu fiz essa pergunta porque me lembrei imediatamente da situação da Federal Fronteira Sul. Eu fiz algumas entrevistas com um doutorando meu também e um dos professores que era Pro Reitor de pesquisa, disse que o Reitor atual que tem 10% no conselho atual de aprovação.

Entrevistado(a): Está com muita dificuldade

PROFESSOR MANUEL: Exatamente

Vamos para a quarta questão. Essa questão levantou-se na altura em que nós fizemos a entrevista em 2017, sobre o programa institucional de formação continuada. A Pergunta é se existe neste momento algum programa e em caso afirmativo, se ele já produziu alguns efeitos na identidade ou nas identidades profissionais?

Entrevistado(a): Essa pergunta foi 2016?

PROFESSOR MANUEL: 2017

Entrevistado(a): De lá pra cá, algumas coisas mudaram, nós fizemos uma reconformação do que a gente chama de CONFOR, que é o nosso comitê de formação continuada do ensino básico e de formação do ensino básico, mas nós ampliamos um pouco desse comitê para trabalhar em ação continuada inclusive de formação para o ensino superior. Então esse comitê que reúne as licenciaturas e tudo mais, preocupados com a formação do professor, do ensino básico, mas tem discutido também programas de formação do professor do ensino superior e também do próprio corpo docente da UFABC. Outra instância que houve uma alteração, em 2017 nós tínhamos o que chamávamos de núcleo de tecnologias educacionais, nós fizemos uma reconformação lá e transformamos o núcleo de tecnologias educacionais em núcleo educacional e de tecnologias e linguagem, aí incorporando a parte de línguas também e um dos objetivos, que é o que chamam de NETEL e, um dos objetivos do NETEL que é justamente trabalhar na formação do corpo docente, não só nas estratégias mediadas pela tecnologia, mas também nas estratégias educacionais. E de novo a pandemia acelerou bastante esse processo e criando uma articulação, inclusive bastante interessante do CONFOR, com o próprio NETEL, há divergências ali do ponto de vista metodológico e tal, mas há complementariedade interessante. Então eu não diria que isso ainda não se transformou num programa de formação continuada do corpo docente, mas sim está se estruturando, eu diria que as bases para a gente desenhar um programa que possa efetivamente se acertar. Nesse sentido, os professores sim, já com essas iniciativas, tanto do CONFOR, quanto do NETEL, já começam a se debruçar sobre suas práticas e sobre o seu fazer na universidade e tudo mais e começa a discutir um pouco mais essa questão da própria formação. É porque assim, eu vejo que aí há uma, eu diria uma deficiência na formação do professor de ensino superior no Brasil e que de fato não são formados para a Educação. Basta ter um título de doutor em qualquer área, aí você faz uma prova didática, tudo bem, precisa ser muito ruim para não passar numa prova didática e aí você elimina aqueles que não tem condições nenhuma de dar uma aula, mas é isso, a Universidade brasileira de um modo geral não seleciona para o corpo docente pessoas formadas em educação, selecionam nas suas formações profissionais específicas e a formação em educação se dá no fazer e aí é importantíssimo essa preocupação com a formação continuada do corpo docente. Eu digo o seguinte, os dez primeiros anos

da UFABC ela se preocupou em um concreto e contratos, então tínhamos que contratar, tínhamos que construir e sem dúvida nenhuma na medida em que contrata pessoas altamente qualificadas, traz para junto da instituição uma capacidade de produção grande e tudo mais, o que dá visibilidade, o que foi extremamente acertado, por parte da estratégia de implantação da universidade. Agora a gente começa a entrar em uma fase, nós estamos com quatorze anos, completa agora esse ano, esse mês na verdade e nós estamos numa fase de começar a depurar essas questões mais estruturais e estruturantes da universidade e essa questão da formação continuada é uma delas. Então até esse momento, não havia um debruçar sobre essa questão e tudo mais, mas já temos iniciativas que eu quero ver se elas possam se transformar em programas mesmo de formação continuada.

PROFESSOR MANUEL: Essa questão pedagógica é fundamental também na educação superior e se exige uma formação continuada, porque a formação inicial em princípio se não for para a docência não tem competência pedagógica. Estava a lembrar que na universidade onde trabalhei, que é uma universidade privada, universidade lusófona, humanidade e tecnologias, recruta muitos professores, parte do seu corpo docente, vem do ensino médio, o que é ensino médio aqui, lá é ensino secundário, tem professores que fizeram doutorado, mestrado e doutorado, e recruta muitos professores que tem formação pedagógica e lá experiência de ensino e tem dado resultado. Inclusive o diretor do instituto de educação vem do ensino secundário, que é o ensino médio aqui.

Estamos no final, a última questão também é breve, porque, do ponto de vista teórico, as identidades, que são dinâmicas, não são estáticas, porque elas são construídas, reconstruídas, entram em crise. E, portanto, utiliza-se esses conceitos, Identidade construída, identidade atribuída e identidade fabricada, ou seja, a construída, é aquela que é construída pelos próprios atores, pelos próprios professores, no âmbito da instituição onde trabalham e coletivamente também, portanto que tem a ver inclusive com a autonomia. As identidades atribuídas são no fundo aquilo que um determinado poder quer que as pessoas sejam, portanto atribui uma determinada identidade. Identidade fabricada é aquela que está de acordo com as exigências internacionais das agências multilaterais de regulação e, portanto, fabrica-se uma identidade que no fundo se cola ao professor do ensino superior. O que o professor acha, as identidades dos professores da UFABC, são o que?

Entrevistado(a): Olha eu diria que elas são na maioria das vezes construídas, embora ela tenha como referência, algumas das identidades fabricadas, onde aquela convivência para a sobrevivência, para poder permanecer, se reproduzir e se manter no sistema, aí com olho nas exigências que são colocadas aí pelas agências e pelas grandes instituições, é mais que, que acabam sendo muito construídas pelo próprio corpo docente. Eu vejo assim, porque, nós temos um corpo docente relativamente jovem, nós temos uma média de idade de 35 anos, é um corpo docente bastante jovem e em formação também, por

isso eu digo que é um misto aí de construído, mas também sem dúvida nenhuma tendo como referência algumas das atribuições das identidades, como você caracterizou, fabricadas. Porque você se autofabrica, autoconstroem na perspectiva do que esperam de você. Eu acho que tem esses dois componentes mais colocados. As atribuídas, frente ao que você coloca, eu acho que a própria universidade no recrutamento do seu corpo docente, dos seus profissionais, ele tem pouca referência, essa identidade atribuída. Se valoriza muito mais o que o próprio profissional construiu, do seu próprio currículo, do seu próprio perfil profissional e que expectativas ele e a aderência deste perfil com o projeto da Universidade. Isso é o que a gente tem valorizado muito na composição do corpo profissional dos professores, dos técnicos da universidade, eu diria que ficaria aí nesse meio termo.

PROFESSOR MANUEL: Um certo Hibridismo identitário. Tem que estar de acordo com o que é identidade, não há identidades puras, elas são construídas, elas são resultado de diálogos com outras, no caso cultural, com outras culturas, dos profissionais com outras tendências profissionais, com outros perfis, então está de acordo com o que os teóricos hoje dizem sobre as identidades, mas esse círculo, esse núcleo puro de identidades de uma identidade originária pura não existe.

Entrevistado(a): Ainda mais em uma universidade que é pública e que presa originalmente pela pluralidade e pela gestão que é plural e democrática, que é como tem que ser nas universidades públicas. Então até mecanismos para fabricar uma identidade, nós temos pouquíssimo, se é que temos algum

PROFESSOR MANUEL: Tá bom professor, não sei se quer acrescentar algo mais?

Entrevistado(a): Não, se de sua parte está bem, para mim também!!