

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO ACADÊMICA: REFLEXÕES E NARRATIVAS DOCENTES

Fernanda de Araújo Frambach

Universidade Federal do Rio de Janeiro, nanda.s.a@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é tematizar os processos experienciados por docentes que intencionam e/ou passam por processos seletivos para ascensão aos cursos de Mestrado e Doutorado concomitantemente à atuação docente. A metodologia utilizada foi a análise do discurso a partir de entrevistas narrativas. Por meio deste jogo dialógico, a intenção foi construir uma compreensão sobre como as subjetividades são construídas nas relações acadêmicas e se e como estas impactam os professores que desejam dar continuidade à vida acadêmica. As narrativas desvelam dificuldades que muitos profissionais da Educação enfrentam para concluir a graduação concomitantemente com a atuação pedagógica, para constituírem-se como pesquisadores também em articulação com os conhecimentos acadêmicos. Desta forma, os docentes entrevistados sinalizam reflexões que são necessárias tanto à universidade quanto ao poder público. Revelam também que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, os professores ainda buscam a continuidade da formação acadêmica, submetendo-se a processos seletivos que também marcam suas subjetividades, mesmo reconhecendo as profundas mudanças que a aprovação nos mesmos pode gerar em suas vidas pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Formação docente, relações acadêmicas, subjetividade.

Introdução

Num mundo, e por que não dizer, numa perspectiva acadêmica que enfatiza a busca de informações e generalizações, propor as narrativas de experiências, suas análises e as reflexões que as vivências subjetivas podem trazer para pensarmos a coletividade torna-se um investimento interessante, mas talvez pouco recorrente.

Ao cursar a disciplina Tópicos Especiais em Políticas, Educação, Formação e Sociedade III – Educação Superior¹, uma experiência foi vivida logo no primeiro dia de aula. O professor da disciplina propôs rememorar e refletir sobre as experiências na universidade a partir de questões como: “Como você vive a Universidade? O que ela provoca em você?”. A partir destas questões provocadoras, algumas discussões foram empreendidas, revelando processos que se aproximavam ou se distanciavam no que tange às experiências dos pesquisadores que participaram deste momento. Estas reflexões suscitaram o interesse de conhecer outras histórias que expusessem, a partir de narrativas individuais, questões que precisam ser pensadas sobre as subjetividades construídas nas relações acadêmicas e *se e como* estas impactam as maneiras de professores verem, viverem e desejarem ou não prosseguir na carreira acadêmica.

¹ Disciplina eletiva cursada na Universidade Federal Fluminense no segundo semestre do ano de 2017, como requisito do curso de Doutorado.

Para atingir a este objetivo, busquei ouvir as vozes de docentes interessados e/ou candidatos a processos seletivos para cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, a fim de conhecer os motivos de suas opções, as experiências vivenciadas no processo de seleção, como a escrita do projeto de pesquisa e a participação nas provas e entrevistas. Também foram importantes seus discursos referentes às experiências vivenciadas na universidade, concomitantes ou não com suas atividades profissionais, suas percepções sobre como estas relações constituem/constituíram suas subjetividades e ainda, como fornecem “pistas” sobre o que esperar do curso, incluindo suas expectativas e as dificuldades que possam enfrentar. Assim, foram realizadas entrevistas narrativas, com questões previamente elaboradas que deram início a diálogos com quatro professoras interessadas/candidatas a cursos de Mestrado e Doutorado em diferentes universidades do estado do Rio de Janeiro.

Metodologia: a análise do discurso e as narrativas

Em consonância com as problematizações elencadas, o procedimento metodológico escolhido foi a análise do discurso a partir de entrevistas narrativas, por reconhecer que uma de suas características é assegurar informações em maior profundidade a partir da perspectiva compreensiva que figura como ponto inicial para este estudo. Neste sentido, as histórias narradas são, ao mesmo tempo, método e objeto de investigação. Segundo Connelly e Clandinin (2011), nesta modalidade o pesquisador coleta histórias (orais ou escritas) das experiências pessoais e profissionais dos participantes e escreve narrativas – textos de pesquisa, nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre as histórias, chegando a unidades narrativas, isto é, a núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Constitui-se, assim, num processo de parceria no qual o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para os participantes e que são compartilhados, de alguma forma, com ele próprio.

A utilização da entrevista narrativa como procedimento metodológico esteve embasada na concepção bakhtiniana que compreende a pesquisa como um encontro entre sujeitos que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade e este acontece em um contexto marcado por um processo de alteridade, o qual se consolida socialmente através das interações, das palavras, dos signos². O objetivo da pesquisa é, de acordo com esse

² Mikhail Bakhtin fundamenta sua abordagem de estudo da linguagem na tese de que o signo linguístico é “[...] sempre variável e flexível”, destacando sua natureza dialógica e polifônica. (BAKHTIN, 2014, p. 93). Para o autor, o signo adquire a sua identidade na relação dialética entre a estabilidade da sua significação, que lhe permite ser reconhecido como o mesmo signo em diferentes situações de enunciação, e a mobilidade que, ele adquire relativamente à especificidade dessas situações enunciativas, e por isso, é ideológico.

paradigma, compreender o outro, reconhecido como ser produtor de discursos, e por meio do diálogo que se estabelece e constitui a ambos, pesquisador e pesquisado, produzir um saber a partir de uma mútua compreensão ativa, responsiva, que contém em si mesma o gérmen de uma resposta (BAKHTIN, 2011).

Ao recorrer à entrevista como instrumento privilegiado de coleta de informações tive por horizonte a possibilidade de a fala dos sujeitos ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo, transmitir, através de um indivíduo que assume o papel de “porta-voz”, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas, como propõe Minayo (1993). Foi a partir deste jogo dialógico que pretendi construir uma compreensão sobre como as subjetividades são construídas nas relações acadêmicas e *se e como* estas impactam os professores que desejam dar continuidade à vida acadêmica.

O caminho percorrido foi a realização de entrevistas individuais com quatro professoras.³ Destas, duas atuam em um colégio de aplicação de uma universidade federal do Rio de Janeiro, uma professora atua em um instituto estadual e na rede municipal de Niterói, e uma professora concursada trabalha na secretaria deste mesmo município, em um departamento administrativo. Alguns dados referentes às entrevistadas são apresentados a seguir:

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Nome ⁴	Atuação profissional (atualmente)	Local de atuação	Formação	Tempo de Docência
Ana	Departamento de Gestão escolar	FME Niterói	Graduação em Pedagogia. Especialização	12 anos
Cristiane	Professora regente	CapEI UFRJ/ SEE	Mestrado em Letras	15 anos
Lorraine	Professora regente	CapEI UFRJ	Graduação em Pedagogia	10 anos
Rebeca	Professora regente/ Diretoria de 1º/2º ciclos	IFRJ/ FME Niterói	Graduação em Pedagogia	24 anos

A partir deste quadro, podemos afirmar que os sujeitos da pesquisa são diferentes em relação à formação, tempo de experiência profissional e local de atuação docente, assim como as experiências vivenciadas neste tempo e os interesses e participação em processos seletivos também são distintos para cada um. Mas, tendo em vista a perspectiva bakhtiniana, este viver

³ A escolha das professoras foi feita a partir de contatos profissionais e acadêmicos, por conhecer estas docentes e saber que estavam participando de processos seletivos em diferentes programas de Pós-Graduação. O convite para participar foi feito pessoalmente a seis docentes e estas quatro aceitaram contribuir com a pesquisa.

⁴ Os entrevistados estão identificados por nomes escolhidos por eles. Alguns preferiram manter seu nome próprio. (83) 3322.3222

“tecido” é sempre provisório e algumas tramas podem ser entretecidas com *os outros*, como se verá posteriormente.

Para realizar as entrevistas, elaborei um roteiro que foi utilizado como um norteador das discussões. No entanto, no início e no decorrer delas, ressaltei que as questões elaboradas não precisavam ser seguidas sem desvios ou alterações, mas que tivéssemos diálogos. Por isso, no momento das entrevistas, as questões pensadas inicialmente foram reelaboradas, reorganizadas na ordem prevista anteriormente e outras foram inseridas. Estas foram gravadas e em seguida, transcritas e agrupadas. A partir de então, os discursos foram analisados individualmente e em relação aos demais.

Com a intenção de compreender algumas questões que elegi como importantes, tendo por perspectiva os objetivos da pesquisa, a análise foi realizada de acordo com alguns eixos. O primeiro eixo de análise esteve pautado nas motivações para a busca do mestrado/doutorado, inquirindo sobre o que tem levado as candidatas a quererem cursá-los. Articulado a estas questões, propus como segundo eixo um diálogo sobre a(s) razão(ões) para a escolha da(s) universidade(s). Tendo em vista a concepção de que as experiências vivenciadas na graduação são constitutivas das subjetividades e que estas podem influenciar na busca pela pós-graduação, o terceiro eixo versou sobre estes processos. O quarto eixo tinha como intenção analisar como foi/estava sendo vivenciado o processo de seleção (escrita do projeto, participação na prova; preparação para a entrevista, etc.), incluindo a discussão sobre como a atuação profissional tem ou não contribuído/interferido nesse processo. O último eixo intentou uma autoavaliação sobre as “pistas” que esses processos vivenciados (graduação/processo seletivo) forneceriam aos professores quanto ao que esperar do mestrado/doutorado, bem como quais eram suas expectativas e os desafios que estes consideram que poderiam encontrar.

Contudo, tendo em vista os limites propostos para este trabalho, trarei apenas algumas considerações em relação às experiências vivenciadas pelas professoras que contribuíram com a pesquisa ao cursarem o Ensino Superior e sobre como estas influenciaram ou não na busca pela Pós-graduação e nas expectativas que estas possuem.

Experiências e reminiscências do passado: a graduação, o magistério e a busca pela Pós-graduação

Nos recentes discursos nos campos político e educacional, a formação de professores vem sendo apontada como um dos principais meios para a melhoria da qualidade do ensino e, por conta disso, a cobrança pelo curso superior é bastante intensa e concebida como uma necessidade para/dos professores. Além disso, perante um quadro de crescente agravamento das desigualdades sociais, a formação docente ganha uma importância estratégica para a implantação das reformas educacionais. Esta ênfase passa a ser aventada nos documentos e legislações que regem a educação no país, sendo uma das mais importantes a Lei nº 9424/96, que define no Art. 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

No mesmo esforço, a Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação define no artigo 5º: “Os sistemas de ensino envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997).

Anteriormente a estas legislações, para atuarem nas séries iniciais, os professores podiam ter tanto uma formação pautada no fazer cotidiano, em suas próprias práticas, quanto uma formação vivenciada em instituições. Assim, o corpo docente era formado por “leigos”, por egressos do curso magistério em nível médio, ou ainda pelos licenciados em Pedagogia e em outros cursos superiores. Sob este prisma, convém pontuar que os termos formação inicial e formação continuada são questionáveis, pois se considerarmos que a formação para o magistério poderia (e continua sendo possível) acontecer no Ensino Médio, neste caso o curso de uma graduação não seria uma formação inicial e sim continuada. De qualquer forma, por meio da redação pouco precisa do parágrafo 4º do art. 87 da LDB, o qual dava a entender que até o fim da Década da Educação⁵ somente seriam admitidos professores habilitados em nível

⁵ A Década da Educação foi o período instituído pela LDB 9394/96 em sua promulgação com o objetivo de estabelecer uma série de compromissos para a educação nacional, entre eles a disposição transitória constante no artigo 87 o qual instituía que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”. Esta década foi encerrada em 2006 e muitos dos compromissos assumidos não foram cumpridos.

superior ou formados por treinamento em serviço, muitos foram levados a pensar que, após este prazo, o acesso e a permanência em funções docentes passariam a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em nível superior. A consequência foi uma grande procura por este nível de escolaridade.

Esta afirmação pode ser confirmada ao conjugarmos alguns dados estatísticos presentes na pesquisa sobre o perfil docente da Educação Básica no Brasil, de Souza e Gouveia (2011), que analisou informações coletadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1997 e 2007; na Nota Técnica nº 141 do DIEESE (2014), compilando informações sobre o perfil docente a partir de microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) com recorte de 2002 a 2013; e nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016. No que se refere ao percentual de professores com nível superior, os dados revelam que:

Tabela 1: Percentual de professores com Nível Superior

1997	2002	2007	2013	2016
52,8%	68,6%	87%	83,9%	77,5%

Fonte: Souza e Gouveia (2011); DIEESE (2014); Censo Escolar da Educação Básica 2016.

Segundo estes dados, a formação em nível superior teve um crescimento exponencial a partir de 1997, após a promulgação da LDB 9394/96, mas sofreu uma pequena queda após a revogação do artigo que exigia esta formação para a inserção na docência. Convém ainda ressaltar que o Censo de 2016 aponta um percentual de 6,5% de docentes que estavam cursando o Ensino Superior na ocasião da pesquisa. De qualquer maneira, não podemos deixar de considerar que esta legislação teve uma influência bastante significativa no processo de profissionalização dos docentes brasileiros. Consoante Lins (2013):

Nesse caso, o movimento do Estado em direção à profissão docente, ao culminar na exigência legal de curso em nível superior como requerimento para a docência, foi importante para a profissionalização do professorado porque deu oportunidade de criar o monopólio profissional, protegendo o mercado de trabalho dos que não passaram pela formação prevista legalmente e que, por isso, não deveriam estar autorizados ao exercício docente. Vale reiterar a importância assumida pela LDB 9394/1996 para a profissionalização dos professores, pois, segundo Weber (2003), foi à primeira vez que uma legislação educacional aponta as tarefas do professor, delimitando, dessa maneira, sua área de jurisdição. Concorde-se com a autora na defesa da ideia de que esse movimento do Estado e da sociedade, em relação ao professorado, atuou na direção da profissionalização docente,

uma vez que a luta pelo estabelecimento de jurisdição constitui aspecto importante para instituição de uma profissão, conforme defende Abbott (1988). (p. 3).

Contudo, observamos que, em muitos casos, a formação em nível superior não é garantida ou a porcentagem de recursos destinada para este fim não é aplicada conforme as determinações legais. No que se refere aos professores, em muitos casos, estes precisam conciliar a formação no ensino superior com a atuação docente, pois a concessão de licença para este fim é incipiente. Esta situação é apresentada pelas professoras Ana e Rebeca, que apontam o quão difícil foi este período:

Minha graduação eu fiz no exercício da docência. Na graduação, eu já sabia que ia fazer faculdade e trabalhar ao mesmo tempo. Então, assim... foi difícil porque eu tinha que me desdobrar entre a docência e o estudo. Claro que alguma coisa ficou pegando aí. Então eu não consegui fazer 100% a graduação como eu gostaria e também não consegui ser 100% na docência como eu gostaria. (Ana, professora, 2017).

A graduação eu comecei na educação, mas na Língua Portuguesa porque eu vinha de teatro e tentei ir pelo caminho da linguagem na faculdade de Português e Literaturas. Mas por conta de ser concomitante com o horário de trabalho eu não consegui dar prosseguimento dentro da carga horária de trabalho. Então eu fui para outra área, outra graduação que foi a pedagogia porque eu pude completar porque tinha horários. Acho que era uma universidade que via essa questão do aluno profissional e não uma universidade elitizada que tinha horário de oito da manhã até às cinco horas da tarde. Isso era impossível para mim e eu tinha que me adequar aos horários da faculdade. Mas também não foi fácil não! Eu entrei com recurso porque era uma época que o governo federal estava disponibilizando e exigindo a graduação para os professores. Então foi aí que eu consegui fazer a minha graduação. E é interessante essa questão da graduação porque abre um leque para essa questão do conhecimento que eu estou tentando buscar no mestrado e que acredito que o professor deve estar sempre nessa busca incessante de conhecimento. (Professora Rebeca, 2017).

Nos discursos das docentes é possível encontrar o eco de muitos outros professores que precisam conciliar a educação superior com a docência. A necessidade dessa combinação pode interferir na escolha do curso, como no caso da professora Rebeca, e na formação, visto que o tempo para leituras e estudos torna-se menor. Portanto, em função de ter que adequar o horário (na maioria dos casos, em cursos noturnos) com os afazeres da atuação profissional, imprimiram-se a essas duas ações uma carga horária imensa e desgastante. O resultado é, nas palavras da professora Ana, a impossibilidade de dedicar-se integralmente às duas funções, ficando alguma delas prejudicada.

Situação distinta foi vivenciada por Lorraine, que teve oportunidade de fazer a graduação antes de lecionar e ainda participar de um programa de iniciação à docência, conforme apresenta em seu relato:

Enquanto eu estava na graduação eu não era docente efetiva, eu fazia parte do PIBID. Aí já tinha o trabalho com a docência, eu fiz um estágio que eu trabalhava como professora do ensino integral, mas não como docente numa rede escolar de modo efetivo. Mas eu já tinha experiência em trabalhar como auxiliar de turma e aí durante a graduação eu participei de muitos grupos de pesquisa e acho que a construção da subjetividade se dá por aí: pelos espaços que você ocupa, pelo acesso a formação e a conversa com pessoas de todos os lugares. (Lorraine, professora, 2017).

Outra questão relevante apontada por esta professora foi a oportunidade de participar de grupos de pesquisa e iniciar a atuação docente enquanto estagiária, o que certamente contribuiu para sua formação enquanto professora que se tornou posteriormente e ainda como pesquisadora. Esta possibilidade não foi vivenciada pelas demais, e a constituição enquanto pesquisadoras torna-se uma preocupação, bem como a necessidade de inserção em grupos de pesquisa, conforme apontam as docentes:

Eu acho que vou enfrentar mais dificuldades na questão da pesquisa em si. Durante as aulas a gente já tem um caminho percorrido, os professores indicam, mas acho que na hora da pesquisa vai ser a maior dificuldade, principalmente no segundo ano. Hoje eu penso assim, pode ser que eu me surpreenda a partir das aulas que eu vou ter, mas acho que a maior dificuldade vai ser essa questão. (professora Ana, 2017).

Então, para mim, hoje, entrar num grupo de pesquisa é fundamental para depois fazer o processo seletivo. Porque esse retorno para a universidade, então esse retorno amplia um pouco nossa visão. Minha desistência foi por conta disso: falta de bagagem. (Rebeca, professora, 2017).

Muitos professores buscam a pós-graduação tanto na modalidade *stricto sensu* quanto na *lato sensu*, apesar das dificuldades em cursar o Ensino Superior. O desejo de dar continuidade aos estudos pode decorrer de diferentes motivações que vão desde os constantes discursos sobre a necessidade da formação continuada e a possibilidade de melhorias salariais em função dos planos de cargos e salários, além da necessidade pessoal de investimento em si, do interesse contínuo pela formação, até o desejo de aprofundar os conhecimentos para aprimorar a atuação. Porém, as condições para a realização de cursos de pós-graduação dificilmente se modificam e os docentes precisam buscá-la na modalidade a distância ou enfrentar os problemas para cursá-la concomitantemente com a atuação docente, conforme apontado pelas professoras Cristiane e Ana:

Eu fiz o mestrado atuando, mas não na área, não lá na escola, trabalhando na UFRJ, mas no estado e no município. Foi bem complicado! Eu trabalhava em cinco lugares, não tive licença, trabalhava em cursinho

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

preparatório pré-vestibular, pré-militar, um dos pré-vestibular era CEDERJ, pré-vestibular social no sábado o dia inteiro em Volta Redonda e assim... foi uma loucura que até hoje eu não sei como... quando eu defendi minha dissertação não foi preciso fazer nenhuma alteração. Aquilo pra mim foi um milagre, até hoje eu acho que foi um milagre porque a maneira como eu escrevi minha dissertação... só Jesus! (Cristiane, professora, 2017)

Quando você está na docência não dá pra você parar ali, tem que estar sempre estudando, sempre pesquisando. Então eu fiz a pós por que... Eu não queria fazer a pós em Pedagogia, mas queria continuar meus estudos, tanto que eu fiz a pós em Educação. Eu fiz a pós no sentido de acrescentar ao meu trabalho. Mas também foi difícil porque eu fazia nos finais de semana. Trabalhava a semana inteira... Também é ruim porque você só tem o contato com o estudo no fim de semana. Durante a semana não dava tempo para pegar e estudar. Já a outra, em Alfabetização das classes populares foi durante a semana, mas à noite. Para o mestrado eu acredito que vou ter ainda mais dificuldade. Mas assim... é um conhecimento mais aprofundado. (Ana, professora, 2017)

Esta situação nos remete ao estudo de Oliveira (2009) sobre a ocasião de docentes enquanto alunos, revelando que muitas vezes estes desenvolvem práticas como deixar de fazer a leitura proposta ou não se dedicar a determinados trabalhos, o que reprovariam se estivessem na condição de professor. Assim, os diferentes papéis protagonizados por esses sujeitos em diferentes espaços da Universidade e da vida cotidiana configuram-se “como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços da vida do estudante, no que esta implicada a vida dentro e fora da escola” (TACCA, 2006, p. 69).

Contudo, torna-se interessante perceber que, apesar das dificuldades encontradas no transcorrer da graduação e da pós-graduação e mesmo estando cientes de que cursar o mestrado e/ou o doutorado pode interferir em suas vidas pessoais e profissionais, ainda sim os professores desejam dar continuidade à formação, revelando boas expectativas para este processo ansiado e ainda desconhecido:

Então eu acho que as minhas expectativas são boas, são de construção de conhecimento legal, de uma construção de bibliografia nova. (professora Lorraine, 2017).

Mas acho que com a motivação que a gente tem, acho que a expectativa acaba sendo boa, apesar das dificuldades... (professora Ana, 2017).

Mas eu acho que você já tendo a vontade, a disciplina, o encorajamento, então é partir para cima, escrever o projeto, ter coerência no que você fala e quer e encarar! (professora Rebeca, 2017).

In (conclusões)

Numa época em que vigoram os discursos sobre a necessidade da formação continuada dos professores, concordo com Valentim (2016, p. 20) ao apontar que “Na/com a Academia são (re)produzidos valores, modos de pensar, sentir, lidar com os outros e enxergar a si: subjetividades, aqui entendidas como maneiras pelas quais os sujeitos fazem experiência de si (FOUCAULT, 1999).” No entanto, há escassez de pesquisas que abordem os sentidos que a graduação e a pós-graduação têm para esses professores. A fim de colaborar com esta discussão, propus fazer emergir, por meio das narrativas, as dificuldades que muitos profissionais da educação enfrentam para concluir a graduação concomitantemente com a atuação pedagógica, e para constituírem-se como pesquisadores.

Os docentes entrevistados sinalizam reflexões que são necessárias tanto à universidade quanto ao poder público, como a garantia de direitos aventados nas legislações, mas que raramente são respeitados. Entretanto, revelam que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, eles ainda buscam a continuidade da formação acadêmica, submetendo-se a processos seletivos que também marcam suas subjetividades, mesmo reconhecendo as profundas mudanças que a aprovação nos mesmos pode gerar em suas vidas pessoais e profissionais.

Advogo que estes esforços precisam ser considerados e valorizados, inclusive repensando-se os valores e objetivos da universidade. Além disso, é importante que as experiências docentes sejam incorporadas como saberes, tendo em vista que as mesmas podem trazer reflexões importantes para o campo educacional. Nesta perspectiva, argumento em favor do fortalecimento do protagonismo docente, encarando os professores não como profissionais que devem esperar soluções prontas, que precisam ser “capacitados”, “aperfeiçoados”, mas sim como sujeitos que buscam iniciativas para a concretização de suas metas e expectativas.

Por fim, convém pontuar que este trabalho não tem a intenção de esgotar o assunto. Pelo contrário, as indagações aqui apresentadas abrem espaço para outras questões, outras possibilidades, outras leituras e análises. Permanece a tentativa de tecer fios enunciativos que possam suscitar diálogos com aqueles para/com quem pesquisamos: nossos pares, professores e profissionais que ocupam o cotidiano da escola e da formação docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIEESE, 2014. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. Nota Técnica número 141.

LINS, Carla P. A. **Processo de profissionalização docente**: o contexto das práticas. Estudos de Sociologia [online], 2013, vol.1, n. 19.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor volta a ser aluno**: tensões, desafios e potencialidades. 2009. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Volume 19 Número 35, Dezembro, 2011.

TACCA, M. C. V. R. Relações Sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF. M.I. (et al). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, p. 60-85, 2006.

VALENTIM, I. V. L. Cafetinagem acadêmica; alguém tem medo de pesquisar as relações acadêmicas? **Polêm!ca**, v. 16, n. 3, p. 1-14, jul/set. 2016.