



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ANDREIA MARTINS

**“PORQUE EU FAÇO O QUE EU GOSTO”: EMOÇÕES E
SENTIMENTOS NA VIDA COTIDIANA DE DOCENTES DO
ENSINO SUPERIOR**

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Chalfin Coutinho

FLORIANÓPOLIS, SC

2018

ANDREIA MARTINS

**“PORQUE EU FAÇO O QUE EU GOSTO”: EMOÇÕES E
SENTIMENTOS NA VIDA COTIDIANA DE DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Doutora em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Chalfin Coutinho

FLORIANÓPOLIS, SC

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Universidade Federal de Santa Catarina

Martins, Andreia.

“Porque eu faço o que eu gosto”: emoções e sentimentos na vida cotidiana de docentes do ensino superior / Andreia Martins; orientadora Maria Chalfin Coutinho -- Florianópolis, 2018.

152 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Direito Internacional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

1. Docentes do ensino superior. 2. Emoções. 3. Sentimentos 4. Vida cotidiana. I. Coutinho, Maria Chalfin , orient. II. Título.

Nome: MARTINS, Andreia

Título: “Porque eu faço o que eu gosto”: emoções e sentimentos na vida cotidiana de docentes do ensino superior.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Chalfin Coutinho

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Julgamento: _____

Profa. Dra. Mériti de Souza

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Julgamento: _____

Profa. Dra. Marcia Hespanhol Bernardo

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC

Julgamento: _____

Profa. Dra. Tania Regina Raitz

Instituição: Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Julgamento: _____

Martins, A. **“Porque eu faço o que eu gosto”**: emoções e sentimentos na vida cotidiana de docentes do ensino superior. Florianópolis, 2018. 152p. Tese de Doutorado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Chalfin Coutinho

Data da defesa: 01/03/2018

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as emoções/sentimentos que medeiam a vida cotidiana de docentes do ensino superior. Citam-se como objetivos específicos: entender como cada participante da pesquisa se constituiu enquanto docente; identificar as práticas da vida cotidiana dos docentes investigados; e compreender as relações construídas a partir das suas práticas docentes. A pesquisa foi desenvolvida por meio do método de história de vida, dos pressupostos teóricos de Lev Semionovitch Vigotski e dos fundamentos da vida cotidiana e da teoria dos sentimentos de Agnes Heller. Participaram da pesquisa quatro docentes do ensino superior que lecionam em Instituições do Ensino Superior privadas e comunitárias. Os resultados da pesquisa demonstraram que, apesar das dificuldades oriundas do contexto do trabalho docente no ensino superior, especialmente em função da insegurança frente à variabilidade de disciplinas a cada semestre letivo e à elevada carga horária dedicada às atividades da docência, seguramente são os encontros alegres que se destacam no desenvolvimento das atividades da docência, que afetam os professores e promovem potência de ação para suas atividades profissionais e implicação pelo ofício da docência.

Palavras-chave: Docentes do ensino superior, Emoções, Sentimentos, Vida cotidiana.

Martins, A. **“The reason I do what I like”**: emotions and feelings in the everyday life of upper level teachers. Florianópolis, 2018. 152p. Tese de Doutorado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Chalfin Coutinho

Data da defesa: 01/03/2018

ABSTRACT

This study aimed to understand the emotions/feelings that permeate the daily life of higher education teachers. The specific objectives are: to understand how each research participant was constituted as a teacher; identify the daily life practices of the teachers investigated; and understand the relationships built from their teaching practices. The research was developed through the method of life history, the theoretical assumptions of Lev Semionovitch Vygotsky, the foundations of everyday life and the theory of feelings of Agnes Heller. Four higher education teachers, who teach in Private and Community Higher Education Institutions, participated in the study. The research results showed that, despite the difficulties arising from the context of teaching work in higher education, especially due to the uncertainty regarding the variability of subjects in each academic semester, and the high workload devoted to teaching activities (in extra-class activities), it is surely the joyful meetings that stand out in the development of teaching activities, which promote the power of action for the professional activities of teachers, and their consequent engagement by the teaching profession.

Keywords: Higher education teachers, Emotions, Feelings, Everyday life.

Martins, A. **“Porque hago lo que me gusta”**: emociones y sentimientos en la vida cotidiana de docentes de enseñanza superior. Florianópolis, 2018. 152p. Tese de Doutorado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Chalfin Coutinho

Data da defesa: 01/03/2018

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender las emociones/sentimientos que intervienen y articulan la vida cotidiana de docentes de la enseñanza superior. Se citan como objetivos específicos: Entender como cada participante de la investigación se forma como docente; identificar las prácticas de la vida cotidiana de los docentes investigados; y comprender las relaciones construidas a partir de las prácticas docentes. La investigación fue desarrollada por medio del método de historias de vida, de las conjeturas teóricas de Lev Semionoviych Vigotski, de los fundamentos de la vida cotidiana y de la teoría de los sentimientos de Agnes Heller. Participan de la investigación cuatro docentes de la Enseñanza Superior privada y también de la comunidad. Los resultados del experimento demuestran que, a pesar de las dificultades genuinas del contexto del trabajo docente en la enseñanza superior, en especial en función de la inseguridad frente a la variabilidad de las disciplinas en cada semestre lectivo y también a la elevada carga horaria dedicada a las actividades de la docencia, las cuales afectan a los profesores y fomentan dando poder de acción para sus actividades profesionales y la implicación por el oficio de la docencia.

Palabras clave: Docentes de enseñanza superior, Emociones, Sentimientos, Vida cotidiana.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Número de IES no Brasil e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica.
- Quadro 2** Consignas utilizadas no estudo.
- Quadro 3** Perfil dos participantes da pesquisa.
- Quadro 4** Organização das unidades de análise – professora Tábata.
- Quadro 5** Composição das unidades de análise.

LISTA DE FOTOS E FIGURAS

Figura 1	Processo de análise das informações.	Foto 25	3º encontro/presente.
Foto 1	2º encontro/passado.	Foto 26	3º encontro/presente.
Foto 2	2º encontro/passado.	Foto 27	3º encontro/presente.
Foto 3	2º encontro/passado.	Foto 28	3º encontro/presente.
Foto 4	2º encontro/passado.	Foto 29	3º encontro/presente.
Foto 5	2º encontro/passado.	Foto 30	3º encontro/presente.
Foto 6	2º encontro/passado.	Foto 31	3º encontro/presente.
Foto 7	3º encontro/presente.	Foto 32	2º encontro/passado.
Foto 8	3º encontro/presente.	Foto 33	2º encontro/passado.
Foto 9	3º encontro/presente.	Foto 34	3º encontro/presente.
Foto 10	3º encontro/presente.	Foto 35	2º encontro/passado.
Foto 11	3º encontro/presente.	Foto 36	2º encontro/passado.
Foto 12	3º encontro/presente.	Foto 37	2º encontro/passado.
Foto 13	3º encontro/presente.	Foto 38	2º encontro/passado.
Foto 14	3º encontro/presente.	Foto 39	2º encontro/passado.
Foto 15	3º encontro/presente.	Foto 40	2º encontro/passado.
Foto 16	Comunicação pessoal via <i>WhatsApp</i> .	Foto 41	2º encontro/passado.
Foto 17	Comunicação pessoal via <i>WhatsApp</i> .	Foto 42	2º encontro/passado.
Foto 18	Comunicação pessoal via <i>WhatsApp</i> .	Foto 43	2º encontro/passado.
Foto 19	2º encontro/passado.	Foto 44	3º encontro/presente.
Foto 20	2º encontro/passado.	Foto 45	3º encontro/presente.
Foto 21	2º encontro/passado.	Foto 46	3º encontro/presente.
Foto 22	2º encontro/passado.	Foto 47	3º encontro/presente.
Foto 23	2º encontro/passado.	Foto 48	3º encontro/presente.
Foto 24	3º encontro/presente.	Foto 49	3º encontro/presente.

Foto 50 3° encontro/presente.

Foto 51 2° encontro/passado.

Foto 52 2° encontro/passado.

Foto 53 2° encontro/passado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
Abruc	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CES	Censo da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
FURB	Universidade Regional de Blumenau
ICES	Instituição Comunitária de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IES	Instituição do Ensino Superior
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Netcos	Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito
NPP	Núcleo de Práticas em Psicologia
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Trabalhos de Iniciação Científica
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. ERA UMA VEZ.....	10
2. O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	22
3. PERCURSOS DA PESQUISA.....	30
3.1 Fundamentos teórico-metodológicos.....	31
3.2 Método.....	40
3.3 Desenvolvimento da pesquisa.....	43
3.3.1 <i>Procedimentos para a produção das informações.....</i>	<i>43</i>
3.3.2 <i>Procedimentos para a análise das informações.....</i>	<i>49</i>
4. DO BALÉ CLÁSSICO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A HISTÓRIA DA PROFESSORA TÁBATA.....	56
4.1 Os encontros com a professora Tábata.....	56
4.2 O balé, a advogada e a docência.....	58
4.3 Bilhetinhos carinhosos.....	62
4.4 Tempo e docência.....	67
5. DE ALUNO A REITOR: A HISTÓRIA DO PROFESSOR JOSÉ.....	76
5.1 Os encontros com o professor José.....	77
5.2 O professor reitor.....	81
5.3 “Minhas netas”.....	90
5.4 Homenagens e docência.....	92
6. “O MEU SONHO ESTÁ REALIZADO!”: A HISTÓRIA DO PROFESSOR ROBERT.....	99
6.1 Os encontros com o professor Robert.....	99
6.2 O professor de Matemática.....	101
6.3 Notas dos acadêmicos.....	104
6.4 Docência e amizade.....	107
7. “UM ESPAÇO CONQUISTADO”: A HISTÓRIA DA PROFESSORA RENATA.....	111
7.1 Os encontros com a professora Renata.....	112
7.2 A professora coordenadora de curso.....	114
7.3 Espaços, objetos e docência.....	122
7.4 Convivência com os acadêmicos.....	130
8. PARA FINALIZAR: O ENTRELAÇAR DAS HISTÓRIAS.....	136
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE 1.....	148
APÊNDICE 2.....	150

1. ERA UMA VEZ...

As “histórias de vida” ajudam a compreender que na investigação social todo investigador é também um “investigado” (Ferraroti, 2007, p. 17).

Quando criança, no interior do Rio Grande do Sul, inúmeras vezes acordava de madrugada e via minha mãe na mesa da cozinha rodeada de livros e papéis. Na ocasião, quando indagava sobre o que estava fazendo, ela respondia: “*Vai dormir tranquila, estou aqui. A mãe precisa terminar de corrigir essas provas...*”. E eu pensava: “*Nossa! Como minha mãe trabalha, o dia todo e de madrugada também!*” E sempre que minhas tias vinham nos visitar, o assunto que permeava todos os outros na roda de chimarrão era o da sala de aula. Sim, porque entre os 12 irmãos de minha mãe, sete foram professoras.

Convivi com o contexto da docência de forma intensa, pois mamãe, sempre muito ativa, participava das greves. Fui várias vezes a Porto Alegre e recordo de que ficávamos em frente ao Palácio do Governo do estado do Rio Grande do Sul fazendo reivindicações por melhores condições de trabalho, salário etc. Também participava das intermináveis assembleias no famoso Ginásio Gigantinho. Achava tudo aquilo o máximo!

Fui crescendo na ambiência da docência. Após cursar o 2º grau profissionalizante, denominado Magistério, que me habilitava para trabalhar de 1ª a 4ª série e realizar estágio de 6 meses, ingressei no mercado de trabalho como professora da pré-escola, assumindo uma turma com 42 alunos. Recordo que, após essa primeira experiência com a docência, já não quis mais atuar na área, pois apesar de ser contratada para trabalhar apenas no período vespertino, acabava por me envolver o dia todo na programação das aulas e das diferentes atividades direcionadas aos alunos. No entanto, gostava muito do carinho que recebia dos pequeninos, das amigadas e, claro, dos presentinhos e desenhos que as crianças diariamente me entregavam, como demonstração de apreço e afeição pela “profe”. Guardo até hoje fotografias das atividades de estágio (Magistério – 2ª série) e da minha primeira turma de jardim da infância. Excelentes recordações que ficarão para sempre em minha memória.

Em seguida, iniciei o curso de graduação em Psicologia. Jamais pensava em ser uma professora dessa área, pois queria trabalhar em empresas. Após um ano e meio de formada, empregada em uma organização do ramo pesqueiro como Analista de Recursos Humanos,

comecei a desenvolver alguns cursos e treinamentos na área de Gestão de Pessoas em uma faculdade do Vale do Itajaí - Santa Catarina. Lá, em agosto de 2004, tive a oportunidade de substituir uma professora, a princípio por dois meses, apenas para finalizar o semestre, mas continuo até hoje nessa Instituição do Ensino Superior (IES), como docente e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e de estágios nos cursos de Psicologia e Administração. Também lecionei, como professora substituta, em uma universidade municipal no curso de Psicologia situada também no Vale do Itajaí.

Na faculdade em que atuo desde 2004, coordenei o curso de Psicologia e o Núcleo de Práticas em Psicologia (NPP), cargos que me proporcionaram profícuas aprendizagens em função do desafio de estruturar, em conjunto com os demais docentes, a grade curricular do curso, os laboratórios, a abertura de diversos convênios para estágio, além é claro, do próprio envolvimento com professores e alunos. Ao término dos três anos como coordenadora solicitei o desligamento do referido cargo à IES e permaneci na instituição como professora.

Desse modo, no processo seletivo para o doutorado, o projeto de pesquisa teve como objetivo conhecer o cotidiano de trabalho dos docentes no ensino superior. Mas ainda faltava algo, pois essa indagação não representava realmente o que me “implicava”. Logo, por meio das participações em eventos científicos, dos vários diálogos com colegas do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito (Netcos), das ricas sugestões das professoras que compuseram a banca de qualificação de projeto e, principalmente, das várias e elucidativas conversas com minha orientadora, comecei a questionar: Quais as emoções que movem os professores do ensino superior? O que potencializa essas emoções no cotidiano?

A trajetória de trabalho percorrida durante esses anos como docente trouxe alegrias, experiências, decepções e realizações. Também me fez refletir e problematizar as emoções que permeiam a vida cotidiana dos professores do ensino superior, uma vez que: “Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento” (Vigotski¹, 2005, p. 187). Portanto, tomando como princípio que nossas ações e pensamentos são instigados por componentes afetivos e volitivos, quais as emoções que mobilizam e/ou paralisam os docentes? Que sentimentos lhe fazem prosseguir e/ou sair desse ofício?

1 Na existência de diferentes grafias, optamos por utilizar, no decorrer do texto, Vigotski. Exceções foram feitas nas referências, onde foi respeitada a grafia original de cada publicação.

Reiterando as palavras de Sawaia (2006), é necessário ir além, “Não basta definir as emoções que as pessoas sentem, é preciso conhecer o motivo que as originaram e as direcionaram, para conhecer a implicação do sujeito com a situação que os emociona” (p. 110). Desse modo, considerando que a “análise psicológica de qualquer expressão só é completa quando descobrimos o plano interno mais profundo e oculto do pensamento verbal, sua motivação” (Vigotski, 1993, p. 343, tradução nossa). O que motiva o fazer docente? Quais são as bases volitivas? O quanto mobilizam? O que produzem? Posto que:

O pensamento não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional da nossa consciência, que engloba nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Se comparamos anteriormente o pensamento com uma nuvem que chove de palavras, deveríamos comparar a motivação do pensamento, continuando a metáfora, com o vento que põe em movimento as nuvens. A compreensão real e completa do pensamento só é possível quando descobrimos o trama afetivo e volitivo oculto [...] (Vigotski, 1993, p. 342, tradução nossa).

Assim, a construção desta tese faz alusão aos questionamentos supracitados e aos meus 13 anos de inquietações, implicações e vivências como docente no ensino superior. No decorrer desse tempo, o convívio diário com os acadêmicos e demais colegas trouxe a oportunidade de compartilhar momentos alegres pela “arte de ser professora”, mas também, por muitas vezes, a divisão das tensões e das angústias oriundas do próprio contexto e do cotidiano de trabalho docente.

Vigotski e Heller foram os autores que fundamentaram a construção do presente estudo, em função de proporcionarem referenciais analíticos aos conceitos de emoções e sentimentos a partir de uma perspectiva monista spinoziana, que não excluem os afetos, muito menos os concebem negativamente, mas sim os integram aos pensamentos e a todas as ações realizadas na vida cotidiana pelos sujeitos.

Para Heller (1993): “Sentir significa estar implicado em algo” (p. 15). Esse algo pode ser uma pessoa, um objeto, eu mesmo, uma situação etc. A implicação “é um fator construtivo inerente de atuar, pensar etc., a implicação está incluída em tudo, por via de ação ou de reação” (p. 17, tradução nossa). Segundo Heller (1993), se estamos envolvidos diretamente com a resolução de algum problema, a implicação é ativa. Se a resolução desse problema nos interessa, nos excita, a implicação, além de ser ativa, é também positiva. Se, por meio da resolução de determinado problema, vamos ganhar um prêmio e ainda as pessoas vão nos reconhecer, essa implicação é positiva e indireta. Contudo, em situações nas quais não estamos interessados e

que nos sentimos descontentes, ocorre uma implicação negativa e direta. A implicação negativa e indireta se dá quando tememos que as pessoas vão nos ridicularizar e não vamos resolver determinado problema. Podem também ocorrer variadas implicações em uma mesma situação e com diferentes combinações de fatores.

Ficar indiferente significa não ter implicação a determinado processo, a algo. Como diz Heller, “A implicação se aproxima de 0 não só no caso de repetições de natureza instrumental. Podemos considerar a implicação praticamente como 0 quando recebemos informação que não tem significado para nós” (1993, p. 20, tradução nossa). As repetições de cunho instrumental, pontuadas por Heller, estão relacionadas às atividades cotidianas realizadas de modo mais frequente e não relacionadas aos nossos interesses pessoais. No entanto, se a repetição instrumental está, de certo modo, atrelada a realização de nossos objetivos, essa será realizada de forma eminente por nós.

Para Heller, “Os sentimentos são regulados pelos costumes e ritos sociais” (1993, p. 18, tradução nossa). Em outras palavras, a intensidade e a expressão de nossos sentimentos são, de certa forma, convencionados socialmente. Heller (1993) ainda disserta que a sociedade influencia o pensamento e produz múltiplos sentimentos, perpetuando a reprodução e a alienação dos sentimentos, de modo ilimitado.

Deste forma, estudar as “implicações” que as professoras e os professores atribuem às atividades do trabalho docente possibilitou compreender como esses profissionais se apropriam, experimentam e (re)criam, cotidianamente, as normatizações instituídas pelas organizações do ensino superior e as exigências das políticas e diretrizes educacionais, posto que as ações realizadas por esses sujeitos são importantes unidades dialéticas, que permitem entender a complexa rede de interações socioeconômicas, políticas e culturais nas quais os docentes se inserem e, conseqüentemente, os sentimentos que emergem dessas relações. Essas relações são tramadas historicamente e produzidas a partir do meio sociocultural no qual o docente se insere. Como discorre Vigotski (2007), “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (p. 62).

Portanto, na mesma direção que Sawaia (2000), compreendemos o estudo das emoções para Vigotski como:

uma questão epistemológica e ontológica central [...] e não um simples conceito, por isso está espalhada por toda sua fabulosa obra. E que, para

analisar a teoria das emoções nesta dimensão é preciso mediá-la pela filosofia espinosiana (2007, s. p.).

A compreensão de Vigotski sobre a emoção está associada à definição de afeto para Spinoza (2014, p. 98): “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Segundo Gleizer (2005, p. 36), estudioso de Spinoza, “o afeto não é o fruto de uma comparação, mas a experiência vivida de uma transição, e um aumento ou diminuição de nossa vitalidade” – de nossa potência de ação. E assim, “O aumento de nossa potência, como já sabemos, é a alegria. A diminuição de nossa potência, como também já sabemos, é a tristeza” (Gleizer, 2005, pp. 40-41).

E é justamente na própria definição conceitual de sentimento e emoção que Heller e Vigotski se encontram, pois os sentimentos, sob a ótica helleana, demarcam o direcionamento de nossas ações e de nossas escolhas cotidianas, visto que estar implicado nos movimentos, nos paralisa, mas principalmente nos envolve e produz dialeticamente, entre o eu e o outro, nossa forma de ser e de se constituir enquanto sujeito. Já Vigotski, ao buscar referência em Spinoza, visualiza as emoções como potência de ação, afetação. E, assim, sendo a emoção constituinte *sine qua non* do pensamento, há também de se considerar que estar afetado nos “atravessa”, produz afecções, enfatiza nossas vivências e demarca momentos de nossa existência. Desse modo, segundo Sawaia (2006), para Heller “estar implicado em algo ou, como analisa Espinosa de ser afetado” (p. 102) emana das afecções de “nossos corpos”, dos encontros e desencontros que diariamente temos e relaciona-se a nossa capacidade de sentir, de “tocar e de ser tocado”.

De acordo com Toassa (2011), os termos afetos, sentimentos e emoções, na abordagem vigotkiana, ainda que correspondam a diferentes termos russos, podem ser empregados com o mesmo sentido: “As causas dessa diversidade são difíceis de determinar, mas cremos que expressam o processo de elaboração dos conceitos na psicologia geral de Vigotski” (p. 234). Para Pino (2005), é de suma importância compreender, de forma contextualizada, o trabalho conceitual de Vigotski e não somente as palavras por ele empregadas, pois “é nas relações sincrônicas com o sentido de outras palavras que se define emoções/afetos/sentimentos” (Toassa, 2011, p. 234). Segundo Pino (2005),

uma leitura correta da obra de Vigotski deve levar em conta a matriz que serve de referência às suas ideias e à qual se refere, da maneira explícita, em diferentes ocasiões: o materialismo histórico e dialético. A referência a essa matriz como contexto para interpretar conceitos ou ideias cujo sentido não foi

claramente explicitado pelo autor parece-me ser uma garantia de fidelidade a esse pensamento (p. 96).

Tanto Vigotski quanto Heller posicionam-se a partir do marxismo e observam a particularidade contextual dos sentimentos e das emoções, destacando uma visão sistêmica e integrada. Para Vigotski (1998b, p. 106), “no desenvolvimento da vida emocional, a migração sistemática, a mudança de lugar da função psíquica no sistema, determina também seu significado em todo o processo de desenvolvimento da vida emocional”. Heller (1993) explica que “o sentimento que de fato suscita em nós depende em grande medida do contexto em que emerge e não do estímulo em si. A música *rock* intensa pode ser muito agradável para alguém que a descobre, mas desagradável para quem quer conversar” (p. 81, tradução nossa). Ela ressalta, dessa forma, a compreensão do contexto em que ocorrem os sentimentos e sua interferência nesse processo. Esse contexto é praticado na “vida cotidiana” (Heller, 2008, p. 31) e dimensionado a partir de “uma relação dialética entre o extraordinário e o ordinário, entre o comum e o excepcional, entre o particular e o genérico” (Guimarães, 2016, p. 191-192). Ele constitui-se o “palco” das emoções e dos sentimentos vivenciados pelos sujeitos, estando assim, articulado aos processos históricos e às estruturas sociais demandadas pelo sistema político, econômico e social do qual os docentes se encontram, pois “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (Heller, 2008, p. 34). Desse modo, o caráter histórico que Heller e Vigotski ressaltam para compreensão do ser humano possibilita entender os sentimentos e as emoções articuladas ao seu tempo e ao ambiente onde esses docentes realizam as suas atividades.

Dessa maneira, Heller e Vigotski evidenciam a ênfase histórica e social como dimensões básicas da constituição dos sentimentos e das emoções. Heller discorre que “Toda época (seja estagnada ou dinâmica sua estrutura social) tem seus sentimentos dominantes” (1993, p. 229, tradução nossa), e mostra, claramente, a historicidade e o caráter social envolvidos na gênese dos sentimentos. Sawaia (2000) comenta que, para Vigotski, as emoções são de origem social. O próprio Vigotski enfatiza que “O desenvolvimento histórico dos afetos ou emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que são produzidos e surgem uma nova ordem e novas conexões” (1990, p. 87, tradução nossa), destacando o traço histórico e social das emoções humanas, que se constituem das/nas ações minuciosas do cotidiano e das/nas relações dialeticamente produzidas entre os sujeitos. Há,

ainda, que se considerar que “As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam” (Heller, 2008, p. 34).

Vigotski (1998a) parte de uma noção interligada das funções mentais superiores e Heller (1993) defende a relação entre sentimentos e pensamentos indicando que a compreensão e o estudo desses se realizam de forma integrada e dinâmica. Os referidos autores elucidam, assim, a ênfase monista a partir da qual não se pode separar o funcionamento e a dinâmica dos pensamentos excluindo os aspectos emocionais, pois ambos processos, pensamento e emoções, estão imbricados e ocorrem de forma simultânea e dialética. A ênfase integrada, que Vigotski e Heller trazem para compreensão do ser humano, possibilita compreender os sujeitos de forma inter-relacionada, sem dicotomias entre razão/emoção, mente/corpo, interno/externo etc. Desse modo, segundo Heller (1993, p. 36), “Atuar, pensar, sentir e perceber são, portanto, um processo unificado”. E, assim, é no corpo que o afeto se revela, proporcionando os sentidos para cada atividade docente realizada, pois “Corpo e alma são ativos ou passivos juntos e por inteiro” (Sawaia, 2006, p. 101).

Ao longo da tese optei por usar preferencialmente o termo “emoção”, em função de ser a palavra escolhida por Vigotski (2004b) para ser constituinte do nome de seu livro “Teoria das emoções: estudo histórico-psicológico” (tradução nossa). Isso ocorreu porque o termo russo “emoção” era muito empregado no campo da Psicologia na época de Vigotski, sendo também mais frequente a sua utilização do que “sentimento” e “afeto” (Toassa, 2011). Contudo procurei contextualizar o referido termo, conforme orientação de Pino (2005).

Já Heller (1993) discorre sobre o sentimento de um modo “em geral” (p. 79) e faz a “classificação dos sentimentos do ponto de vista antropológico” (p. 79), denominando-os de “sentimentos específicos” (p. 79), a saber: “sentimentos impulsivos, afetos, sentimentos de orientação, emoções precisas (sentimentos cognitivos-situacionais), sentimentos de caráter e personalidade, predisposições emocionais” (p. 85, tradução nossa). Nesse estudo, fiz a opção pelo conceito de “sentimento de um modo em geral”, o qual, conforme foi anteriormente descrito, remete a noção de estar implicado.

Porém, saliento, sem pretensão de uma análise mais detalhada, sobre a importância de estar atento para o contexto em que os “sentimentos específicos” ocorrem, em função, justamente, da semelhança entre eles, pois, segundo Heller (1993), “Esta classificação faz

necessário em muitos casos colocar entre parênteses o caráter homogeneizador dos conceitos emocionais” (p. 85, tradução nossa) e, assim, a autora recorre ao seguinte exemplo:

Se tenho medo dos bombardeios, o medo é um afeto; se “temo que meu partido seja derrotado nas eleições”, então o medo se converte em um sentimento cognitivo-situacional (emoção); e se o medo é um tipo geral de reação – quer dizer, sim sou um covarde – então o medo é um sentimento de caráter ou de personalidade (Heller, 1993, pp. 85-86, tradução nossa).

Isto posto, ancorada em Heller, tomo como princípio que a docência poderia ser considerada uma arte, na acepção mais polissêmica e multifacética da palavra, pois paulatinamente, a cada planejamento e a cada aula ministrada, vamos desenvolvendo nossa “marca”, nosso modo singular de ser professora, de ser professor. Heller (2008) nomeia essa “maneira singular” de entonação, sendo um dos modos da vida cotidiana, referindo-se as características próprias de cada pessoa, sua forma única de ser e agir. Ou seja, “O aparecimento de um indivíduo em dado meio ‘dá o tom’ do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo”² (Heller, 2008, p. 56). Guimarães (2002) relata que a “A entonação é aquele jeitinho dado por cada um, é o tom deixado pela pessoa, ou melhor, é a marca da pessoa. Às vezes a gente diz ‘isso só podia ser coisa do fulano’, porque está impregnado de sua entonação que somente ele poderia dar” (p. 15).

Desse modo, a “entonação” do fazer docente, visto enquanto arte, promove a possibilidade de pensarmos que nossas “obras” podem reverberar de várias formas e com diferentes sentidos aos discentes. Já que:

Uma vez criada, a obra de arte separa-se de seu criador; não existe sem o leitor; é apenas uma possibilidade que o leitor realiza. Na inesgotável diversidade da obra simbólica, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, está a fonte de suas múltiplas interpretações e enfoques (Vigotski, 1999b, p. XIX).

Assim, o trabalho docente pode se equipar a uma obra de arte, pois não sabemos, pelo menos *a priori*, quais implicações nossas aulas podem proporcionar, a quem vão afetar ou deixar de afetar e a amplitude que terão na vida dos discentes. Defendo a proposição de que, assim como na obra de arte, só existe professor e professora com discente, e é nessa relação dialética que o fazer docente se concretiza, suscitando sentidos e bases afetivas e volitivas que potencializam encontros, dinamizam e/ou fragilizam as ações cotidianas dos professores, fazendo com que continuem ou não nesse ofício. Ofício esse dialeticamente construído entre docentes/discentes, docentes/instituições, docentes/políticas educacionais etc., que produzem

2 Cabe pontuar, que segundo Heller (2008) a entonação tem um papel importante na vida cotidiana em todas as atividades que desenvolvemos, na comunicação, pensamentos etc.

implicações e vivências as quais extrapolam a atividade docente somente em “sala de aula”, mas por momentos que enfatizam a proeminência de sua própria existência.

Essas reflexões no decorrer da pesquisa e o próprio tema da presente tese levaram-me à palavra russa *pereživânie*. A tradução de *pereživânie*, segundo Toassa e Souza (2010), para o português está relacionada à palavra “vivência”. No entanto, cabe pontuar que, ao traduzir *pereživânie* para o português, perde-se, de certo modo, a intensidade emocional indissociável que o termo carrega no idioma russo. Outra questão importante que deve ser ressaltada: “*Pereživânie* e *emotsia/tchuvstvo/afekt* (emoção/sentimento/afeto) são termos próximos do início ao fim na obra vigotskiana” (Toassa & Souza, 2010, p. 760). Segundo Vigotski (2010),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (p. 686).

Desse modo, a vivência constitui um conceito fundamental para compreender os aspectos afetivos e volitivos que os sujeitos atribuem a cada situação experimentada, (Toassa, 2011). É na interação com o outro que o docente encontra o sentido de seu trabalho, nos resquícios da cotidianidade da vida, na relação interno/externo, na qual as meras ações repetitivas do dia a dia, inesperadamente, acenam momentos de êxtase e de intensa potência de vida, de alegria e de realização pessoal/profissional, mas também podem proporcionar decepções e tristezas.

Segundo Toassa (2011), o conceito de vivência passa por algumas modificações no decorrer das obras Vigotski, a saber: no livro “A tragédia de Hamlet, príncipe Dinamarca” (Vigotski, 1999b), o termo “tem um caráter muito genérico, pois não há, ainda, uma psicologia que teça categorias de análise ou síntese do psiquismo” (p. 228). Na obra “Psicologia da Arte”, Vigotski (1999a) disserta “uma teoria sobre o sentimento artístico com quatro categorias fundamentais que acomodam emoções e vivências – *reação estética, catarse, consciência e inconsciente*” (p. 229). Nos textos pedológicos “as vivências passam a ser consideradas unidades personalidade-meio [...]” (p. 231), abrindo-se para um conceito mais abrangente que se refere ao “*status* de unidade sistêmica de vida consciente” (p. 231).

Assim, para Toassa (2011), “A nova ideia da vivência [...]. Embora implique também as dinâmicas profundas da personalidade e do discurso, não se refere apenas às situações de grande impacto emocional” (p. 232). Contudo,

se ao trabalharmos nos textos vigotskianos dos anos 1930, descrevemos vivências *intensamente* emocionais, ou seja, nas quais as emoções prevalecem. Pois dizer que todas as vivências são emocionais é uma redundância: por definição, todas têm aspectos emocionais envolvidos, com variações de intensidade, textura e duração (Toassa, 2011, pp. 235-236).

Ainda, cabe destacar que na teoria vigotskiana as vivências constituem-se como um exemplo do próprio método de análise dessa abordagem, considerada por Vigotski (2010, p. 686) como “unidades num todo complexo”, justamente por integrar aspectos da personalidade do sujeito às “particularidades da situação representada na vivência”, compondo, dessa forma, a própria essência dos fundamentos metodológicos adotados por Vigotski. Assim,

A vivência torna-se unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com maior atividade desta ou daquela função psíquica em virtude do contato consciência x realidade. A lógica empregada é a dialética, pois considera o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-culturais pelas quais o sujeito se reconhece tanto como objeto no meio, como se nega na qualidade de algo coincidente com o que o rodeia, afirmando suas necessárias relações com as condições particulares encontradas (Toassa & Souza, 2010, p. 771).

Diante do exposto, este estudo teve como fio condutor o seguinte problema de pesquisa: Quais emoções/sentimentos medeiam a vida cotidiana dos docentes do ensino superior? Assinalam-se como objetivos:

Objetivo geral

Compreender emoções/sentimentos que medeiam a vida cotidiana de docentes do ensino superior.

Objetivos específicos

1. Entender como cada participante da pesquisa se constituiu enquanto docente;
2. Identificar as práticas da vida cotidiana dos docentes investigados;
3. Compreender as relações construídas a partir das suas práticas docentes.

Destarte, ao estudar as emoções na perspectiva dos docentes, o conceito do cotidiano emerge como "palco" das relações construídas por esses sujeitos e a forma como constroem seu modo ser professora/professor: “É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo

e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais” (Martins, 1998, p. 2).

No contexto das várias atividades realizadas na vida cotidiana, o docente vai se constituindo de forma “particular e ser genérico”, pois “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico³” (Heller, 2008, p. 34). Assim, da mesma forma que o ser humano se constitui a partir do social, contendo modos de ser que expressam a humanidade como um todo, se compõe também de forma única e singular. Pois, “As necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidades do Eu. [...] no Eu nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do ‘Eu’” (p. 35). Necessidades essas que orientam suas ações na vida cotidiana.

O estudo das emoções/sentimentos na vida cotidiana dos professores e das professoras implicou também a análise de como as políticas e as diretrizes da educação superior se constituem efetivamente na prática docente. É a partir da cotidianidade da vida que as pessoas se apropriam, de forma mediada, das regras utilizadas pela sociedade para a organização e funcionamento das atividades econômicas e culturais, incorporam a linguagem, os costumes, os valores e as leis que os fazem movimentar-se e relacionar-se com o outro. Segundo Zanella (2014, p. 69), “Uma das características que demarcam a especificidade da atividade humana – o seu caráter mediado – é aspecto de crucial importância em toda obra de Vygotski”. Para Pino (2005, p. 164),

Ao falar das relações reais entre pessoas, Vigotski lembra que elas podem ser de duas formas: *diretas*, sem nenhuma mediação interposta, e *mediadas*. As primeiras são *naturais*, as encontradas na sociabilidade do mundo animal; as segundas são *culturais*, obedecendo às formas dadas pelo homem a essa sociabilidade (grifo do autor).

Nesse contexto, cabe destacar que “a dialética entre subjetividade e objetividade. Ou seja, a realidade objetiva vivida pelo Indivíduo se torna subjetiva, a qual por sua vez se objetivará por meio de suas ações” (Lane, 2006, p. 55). Ações essas dimensionadas e

3 Para Heller (2008, pp. 35-36), “[...] o genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda a atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) é sempre atividade do gênero humano”.

materializadas a partir das várias atividades que compõem a vida cotidiana dos docentes, a qual, segundo Heller (2008), é constituída por modos de funcionamento⁴.

Como entender as emoções/sentimentos na vida cotidiana dos docentes, já que são estabelecidas nas relações experienciadas pelos sujeitos? Assim, em contato com os vários métodos, encontrei nas histórias de vida um caminho para compreender de modo mais amplo e profícuo as histórias dos professores/professoras, pois “A história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade” (Bragança, 2012, p. 49). Como discorre Vigotski (2007, p. 68), “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do processo dialético”.

Assim, pensando no referido “processo de mudança”, utilizei como procedimentos para levantamento das informações entrevistas, fotografias do passado e do presente. A fotografia no presente justifica-se em função de que o “recurso imagético ‘marca’ um momento, registrando um olhar com um fluxo discursivo próprio e singular” (Borges & Coutinho, 2011, s. p.). A fotografia como memória possibilitou o resgate de vivências dos docentes e a reflexão sobre sua própria história, pois

A fotografia vista como conjunto narrativo de histórias, e não como mero fragmento imagético, se propõe como memória dos dilaceramentos, das rupturas, dos abismos e distanciamentos, como recordação do impossível, do que ficou e não retornará. Memória das perdas. Memória desejada e indesejada (Martins, 2016, p. 45).

A seguir, após a presente introdução, sigo a tese com a apresentação do contexto do trabalho docente na educação superior e, em seguida, com a exposição do percurso da pesquisa. Nos quatro capítulos seguintes apresento as histórias dos docentes. São elas: Do balé clássico à docência no ensino superior: a história da professora Tábata; De aluno a reitor: a história do professor José; “Porque eu faço o que gosto...”: a história do professor Robert; e Um espaço conquistado: a história da professora Renata. Por fim, nas considerações finais, apresento o entrelaçar das histórias dos docentes.

4 Segundo Heller (2008), os modos de funcionamento da vida cotidiana são: heterogeneidade, hierarquia, repetição, economicismo, espontaneidade, probabilidade, entonação, precedente, imitação, pragmatismo, analogia e juízos provisórios como preconceito e ultrageneralização.

2. O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo o Artigo 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, publicado no Diário Oficial da União nº 241, de 18 de dezembro de 2017, o sistema federal de ensino superior no Brasil compreende:

I - as instituições federais de ensino superior - IFES; II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III - os órgãos federais de educação superior. § 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino. § 2º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, sujeitam-se ao sistema federal de ensino. § 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica. § 4º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual (Brasil, 2017b).

Segundo Martins (2009), a história das IESs privadas no Brasil encontrou um próspero cenário a partir da existência do Conselho Federal de Educação (CFE), que passou a desempenhar um papel proeminente por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961. Assim, com o advento da LDB, o CFE deixou de ser um órgão de assessoramento e passou a deliberar sobre abertura e funcionamento das IESs.

Um dos marcos importantes para a história brasileira das IESs privadas diz respeito ao Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior de 1969. O referido documento fez uma clara menção à participação das IESs privadas no processo de expansão da educação superior no país. O relatório assinalava que o governo deveria estimular a criação de universidades particulares, prestando-lhes subsídios, a fim de garantir vagas para alunos com poucos recursos financeiros (Martins, 2009).

Em meados da década de 1980, devido à preeminência do neoliberalismo e da globalização, acentuou-se, nas IESs privadas, uma forma de gestão que procurava alinhar a

educação como negócio/mercadoria (Oliveira, Paschoalino & Rocha, 2011). Segundo Carvalho (2006) e Coutinho, Dal Magro e Budde (2011), por meio da LDB, sancionada em 1996 no Brasil, foram estipulados elementos legais para que o ensino superior fosse atrelado aos princípios do mercado.

No decorrer dos anos de 1980, as IESs privadas no Brasil foram adquirindo certa autonomia, em termos de atuação no interior de seu sistema, constituindo associações. Entre essas, a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), criada na cidade de Brasília/DF, em 30 de agosto de 1982 (ABMES, 2013). Já a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc) reúne as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). Ela foi fundada em 26 de julho de 1995, com sede em Brasília, e congrega 66 ICES (ABRUC, 2017).

Segundo Paim e Yamaguchi (2015), as universidades comunitárias são reconhecidas de maneira diferenciada das universidades particulares, especialmente a partir de 2013, quando foi aprovada a Lei nº 12.881, conhecida como a “lei das Comunitárias, a qual caracteriza este tipo de IES, colocando-a em um patamar especial, pois as diferencia das universidades particulares e das universidades públicas determinando características específicas das comunitárias” (p. 2). Assim, as ICES passam, então, a ser regulamentadas pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, tendo as seguintes características:

Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera. § 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei. § 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais. § 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico. § 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior

institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade (Brasil, 2013).

Frente ao reconhecimento das ICES por meio da Lei nº 12.881/2013, as universidades comunitárias passaram a ter novas perspectivas econômica e financeira, pois começaram a ter condições de acesso a editais públicos de fomentos a pesquisa e extensão que, até então, eram de exclusividade das universidades públicas (Paim & Yamaguchi, 2015). Cabe pontuar, que as ICES foram criadas por volta dos anos de 1940 e 1970 e ainda que existam instituições dessa natureza em outros estados do país, “é no Rio Grande do Sul (RS) e em Santa Catarina (SC) que elas se apresentam com características genuinamente comunitárias” (Lückmann & Cimadon, 2015, p. 68).

O apoio e o incentivo do governo federal para o acesso à educação superior proporcionaram reflexos ascendentes no número de estudantes universitários, desde de 2003. No ano de 2012, o percentual de pessoas cursando o ensino superior foi de 28,70% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos; em 2003, esse número era de 16,6% (IBGE, 2012). Os resultados apontados pelo Censo da Educação Superior (CES) de 2013 demonstraram, no período 2011-2013, que o número de alunos ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada, tendo a média de crescimento anual de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Desse modo, observa-se que as IESs privadas tiveram uma significativa participação no número de pessoas ingressantes na educação superior entre os anos de 2003 a 2013. Esses indicadores demonstravam o mercado de educação superior em grande ascensão no Brasil, principalmente a partir das políticas de financiamento e apoio estudantil iniciadas no processo de reforma da educação superior desencadeado pelo Ministério de Educação, a partir de 2003, sob a denominação “Universidade do Século XXI” (Corbucci, 2004).

Cabe pontuar que “a evolução das matrículas particulares apresentou trajetória ascendente nos governos de FHC, principalmente, a partir de 1998” (Carvalho, 2006, p. 5). Contudo, a oferta de vagas das IESs privadas foi maior que a procura, visto que em 1998 a relação candidato/vaga era de 2,2 e em 2002 de 1,6 (Carvalho, 2006). Ou seja, na época houve uma abertura significativa de vagas para o acesso no ensino superior privado, no entanto, essas vagas excediam a procura. Em seguida, as várias políticas de incentivo ao acesso à educação superior, implantadas a partir do governo Lula, foram importantes no sentido de contribuir para

o aumento do número de estudantes no ensino superior, para a ampliação do número de IESs e, especialmente, em função da ampliação do crédito educativo e do expressivo aumento das bolsas de estudos.

O incentivo das políticas públicas de acesso à educação superior abriu um espaço promissor para as IESs privadas, dentro de um contexto socioeconômico de grande lucratividade. Pois, se anteriormente, no governo de FHC, houve o estímulo ao desenvolvimento da educação superior privada, no governo Lula foi incitada a ocupação das vagas do ensino superior, por meio de diversos programas de apoio financeiro aos estudantes universitários.

Em 2016, o cenário da educação superior brasileira passou por modificações. O Censo da Educação Superior de 2016, demonstrou que 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 IES para um total de 8.052.254 estudantes matriculados (Brasil, 2017a). No entanto, apesar de, 2015, o número de matrículas apresentar crescimento, se comparado aos últimos anos teve uma relativa queda, visto que entre 2006 a 2016, houve aumento de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento, porém com relação a 2015, a variação positiva foi apenas 0,2% (Brasil, 2017a). Cabe ressaltar que:

Em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,3% em instituições privadas. Após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016. Isso ocorreu porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os 2 anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes de 3,7% (Brasil, 2017a, s.p.).

Com relação ao número de concluintes, cerca de 1,1 milhão de estudantes finalizam o ensino superior. Entre 2006 a 2016, houve uma variação percentual com relação ao número de cursos de graduação, sendo maior na rede privada com 62,6%, já na pública o crescimento foi de 26,5% no mesmo período (Brasil, 2017a). “Entre 2015 e 2016 o número de concluintes na rede pública aumentou 2,9%, na rede privada a variação positiva foi de 1,4%” (Brasil, 2017a, s.p.).

Mesmo com um número de concluintes menor, a rede privada possui mais de 6 milhões de alunos, contendo 75,3% do mercado de educação superior brasileira, desse modo, a cada quatro estudantes de graduação, três frequentam uma IES privada, sendo que, em Santa Catarina, a relação é de 2,1 (Brasil, 2017a, s.p.). No Quadro 1, é possível visualizar a

organização acadêmica das IESs brasileiras e o número de matrículas, de acordo com os resultados do último Censo da Educação Superior de 2016.

Quadro 1. Número de IES no Brasil e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica.

Organização Acadêmica	Número de Instituições				Matrículas de Graduação	
	Pública	Privada	Total	%	Total	%
Universidades	108	89	197	8,2	4.322.092	53,7
Centros Universitários	10	156	166	6,9	1.415.147	17,6
Faculdades	138	1.866	2.004	83,3	2.146.870	26,7
Institutos Federais	40	0 *	40	1,7	164.592	2,0
Centros Federais de Educação Tecnológica						
Total	296	2.111	2.407	100	8.048.701	100

* Não se aplica.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017a).

Observa-se no Quadro 1 que, apesar das faculdades garantirem uma fatia 83,3% do total de IES no Brasil, as universidades detêm o maior número de alunos com um percentual de 53,7%. Os Institutos Federais (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) representam 2,0% do número de matrículas em 2016. Das 2.407 IES, 2.111 são privadas, correspondendo a 87,70% do total das instituições. Das 296 IESs públicas, 41,6% são estaduais (123 IESs), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66) (Brasil, 2017a).

O panorama supracitado promoveu um crescimento considerável de vagas para docentes no ensino superior. De acordo com os resultados do CES de 2016, o Brasil tem 384.094 docentes que atuam na educação superior, desses 39,0% (149.837) possuem o grau de doutorado, 39,2% (150.530) mestrado e 21,8% (83.727) especialização. Nas IESs privadas, 22,5% possuem o doutorado, 48,7%, mestrado e 28,8%, especialização (Brasil, 2017a).

Dos quatro docentes participantes da minha pesquisa, dois comentaram sobre a possibilidade de fazer doutorado. Um professor relatou que, olhar suas fotografias e discorrer sobre sua vida enquanto docente, no decorrer de nossos encontros, lhe fez refletir sobre seus projetos profissionais e sobre o quanto o doutorado poderia lhe agregar conhecimento e novas

perspectivas de trabalho. Já outra professora comentou sobre a possibilidade de fazer doutorado, contudo, para isso, ela teria que reduzir sua carga horária semanal de aulas, diminuir conseqüentemente sua renda mensal e correr o risco de “perder” as disciplinas que já vem lecionando.

Com relação ao regime de trabalho dos professores da rede privada do ensino superior, o CES de 2016 demonstrou que 25,7% dos docentes atuam no regime integral, sendo que em 2006 esse número eram 16,5%. Os professores que atuam no regime parcial contabilizam 39,8% em 2016 e 23,2% em 2006. Os professores horistas em 2006 eram de 60,3% do quadro e em 2016 esse índice caiu para 34,5%. Nas IESs públicas a maior parte dos professores atuam em regime de tempo integral (Brasil, 2017a). Todos os docentes que fizeram parte da minha pesquisa atuam nas IESs a partir do regime de trabalho horista e são contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Outra característica dos docentes brasileiros, especialmente do setor privado, é a atuação em mais de uma instituição (Baesso, 2013). Além de lecionarem em diversas IESs, também trabalham em vários cursos de graduação. Essas características também fazem parte da vida cotidiana dos participantes de meu estudo, pois, com exceção de uma professora, os demais docentes atuam em mais de uma instituição, lecionam em diferentes cursos de graduação e muitos são os semestres em que precisam assumir disciplinas novas para se manterem empregados na IESs, aumentando a carga horária de trabalho extra sala de aula, em função da preparação de aulas, provas, leituras etc.

De acordo com Elias (2014), o modo de contrato e a instabilidade profissional submetem os docentes às atividades desgastantes, potencializando o adoecimento e a utilização de mecanismos de negação para o enfrentamento desse contexto de trabalho. Sem contar a mercantilização da educação superior, que, muitas vezes, descaracteriza a função do educador e promove o mal-estar e o adoecimento desses profissionais. A insegurança com relação ao número de disciplinas por semestre e o medo de serem demitidos foram claramente expostos pelos docentes que participaram de minha pesquisa, pois a busca por lecionar em diferentes instituições, de certo modo, acaba lhes proporcionando uma menor insegurança com relação às possíveis demissões.

Coutinho, Dal Magro e Budde (2011) já assinalavam a precarização do trabalho docente, em função da reestruturação produtiva aliada à evolução tecnológica e à flexibilização do

trabalho; e, assim, a racionalização do tempo, a ampliação da produtividade, a valorização da qualificação, a eficiência e multifuncionalidade do trabalhador, o detrimento de direitos trabalhistas e a eliminação de postos de trabalho considerados desnecessários.

Antunes (2013) ressalta que o mundo produtivo contemporâneo, a partir do processo de reestruturação do capital em escala global desde a década de 1970, vem demonstrando um claro sentido multiforme, com disposições mundiais de informalização da força de trabalho e de ampliação de níveis de precarização dos trabalhadores. Desse modo, no que concerne à educação superior, “O saber passa a ser um bem privado, negociável no mercado” (Freitas, 2017, p. 38).

As políticas de privatização adentraram na educação, conectando as formas de organização e, fundamentalmente, os modelos de padronização de controle das atividades técnico-administrativas e pedagógicas das instituições de ensino superior, exigindo a profissionalização dos dirigentes e a produtividade dos docentes numa clara intenção de garantir a eficiência e a produtividade do ensino voltado para o mercado (Vieira, 2002). Produtividade vivenciada pelos participantes da minha pesquisa, pois no decorrer das entrevistas os docentes comentaram sobre: as salas de aula com grande número de alunos intensificando, desse modo, o trabalho docente; a desvalorização da profissão; as IESs voltadas primordialmente ao lucro em detrimento da qualidade do ensino; o receio de ser demitido a qualquer momento etc.

Para Elias (2014), “O modelo de educação superior sustentado pelos organismos internacionais e assumido pelo Brasil, tem na modificação da natureza do trabalho docente uma de suas diretrizes [...]” (p. 17). Lima e Lima (2017) discorrem que a

educação superior no Brasil, desde os anos 1990, vem sendo submetida a um processo de mercantilização crescente, no qual se prima pela produtividade exacerbada dos docentes, aligeiramento, flexibilização e rebaixamento da qualidade dos processos formativos – graduações tecnológicas, cursos sequenciais e a distância –, privilegiamento dos recursos para as universidades privadas, com destaque para a precarização e intensificação do trabalho docente (p. 96).

Vários estudos, entre eles Coutinho, Dal Magro e Budde (2011); Elias (2014); Silva e Mancebo (2014); Mancebo (2013); Raitz e Silva (2014), entre outros, já apontavam a fragilização do trabalho docente. A educação superior, em especial a partir do fortalecimento da incitativa privada e de um cenário político e econômico de “incertezas”, promove ainda mais a insegurança dos professores na ambiência da educação superior, tanto na esfera privada, como na esfera pública, pois, segundo Freitas (2017), “o Estado está cada vez menos envolvido com

o ensino superior público que mantenha suas bases no tripé ensino pesquisa e extensão” (p. 38), visto que, “Na atual dinâmica política e financeira, a contrarreforma na educação superior exerce um controle ideológico e político sobre os países periféricos, a fim de garantir a segurança e a constante influência do capitalismo mundializado” (p. 38).

Assim, para Silva e Mancebo (2014), os projetos de vida dos professores são mediados pelas trajetórias de trabalho e entrelaçados pelas dimensões ética, afetiva, política e de envolvimento biográfico e institucional, porém o trabalho e as práticas universitárias podem promover limites nas formas criativas e singulares de se lidar com adversidades e o adoecimento. Mancebo (2013) acrescenta, ainda, os impactos e as inúmeras dificuldades que o produtivismo acadêmico vem gerando nos pesquisadores, alunos, professores e programas de pós-graduação.

Deste modo, são várias as dificuldades e os desafios que os docentes, protagonistas de minha pesquisa enfrentam diariamente para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Atividades essas que se expandem à carga horária de trabalho remunerada, invadindo seus momentos de lazer e de convívio com a família, fazendo-se presente em todas as esferas de sua vida cotidiana.

Segundo Elias (2014, p. 159), “A jornada de trabalho do docente invade a vida privada limitando o tempo para o lazer e aprisionando a própria vida, levando a um desgaste físico e emocional”. Desgastes físico e emocional percorridos por todos os participantes de meu estudo, e evidenciados de forma mais enfática por três docentes, uma delas, inclusive, teve afastamento pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) em função de apresentar quadro de insônia e princípio de depressão, segundo seu próprio relato.

Contudo, apesar das dificuldades oriundas do próprio contexto da gestão pública educacional e do cenário político, econômico e social paradoxal e impreciso, é possível encontrar nos trabalhos de Coutinho, Dal Magro e Budde (2011), Raitz e Silva (2014), Lago, Cunha e Borges (2015), Gonçalves e Pires (2015) Santos *et al.* (2016) vivências de prazer frente ao trabalho docente e sentimentos de realização nesse ofício. Assim, quais emoções/sentimentos emergem desse contexto? O quanto afetam os docentes?

3. PERCURSOS DA PESQUISA

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a construção das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (Vigotski, 2007, p. 69).

Neste capítulo serão apresentados os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram a construção e o desenvolvimento desse estudo. Em seguida, o método utilizado para a realização da pesquisa acompanhado da caracterização dos instrumentos, dos participantes e dos procedimentos utilizados para a análise das informações.

3.1 Fundamentos teórico-metodológicos

Os pressupostos teóricos do presente estudo estão ancorados em Agnes Heller e na perspectiva de Lev Semionovitch Vigotski e seus seguidores contemporâneos. Ambos os autores foram utilizados por partirem de uma visão monista spinoziana, concebendo pensamentos e sentimentos imbricados e constituídos a partir do contexto sócio-histórico e cultural no qual o sujeito se encontra e desenvolve suas atividades cotidianas. Já vida cotidiana, ancorada na leitura de Agnes Heller, insere-se nesse estudo com o propósito de compreender a manifestação do “grande no pequeno” (Vigotski, 1995, p. 64), pois o entendimento das atividades desenvolvidas pelos docentes em sua vida cotidiana viabilizou entender como os sujeitos se apropriam, experimentam e (re)criam suas vivências, ou seja, “como a realidade social é recombina e objetivada em cada pessoa” (Zanella et al., 2007, p. 28) e, assim, como as emoções/sentimentos medeiam o seu fazer docente. Há duas nomeações para as perspectivas teóricas que emanam das concepções vigotskianas, a saber: a vertente histórico-cultural⁵ e a teoria sócio-histórica. A teoria sócio-histórica, adotada nesse trabalho, toma como base os

5 A perspectiva histórico-cultural (Zanella, 2014; Prestes, 2010; Nunes, Fernandes e Gutierrez, 2014) tem como fundamento epistemológico os princípios do materialismo histórico dialético. Para Zanella (2014), a abordagem histórico-cultural “se apresenta como uma das mais relevantes aplicações da teoria marxista ao estudo da emergência e do desenvolvimento dos processos psicológicos caracteristicamente humanos” (p. 85). Dessa maneira, “A Teoria histórico-cultural de Vygotsky nasceu como um projeto científico ambicioso que buscava construir uma Psicologia verdadeiramente científica, assentada sob o método materialista histórico e dialético” (Nunes et al., 2014, p. 165).

fundamentos vigotskianos, sendo o referido nome conferido por Silvia Lane. Sawaia e Maheirie (2014) discorrem que, ao nominar a

psicologia sócio-histórica, ao invés do comumente nome atribuído à escola russa liderada por Vigotski – histórico cultural. Lane considerou ser aquele o melhor conceito por julgar que a palavra social reforça a concepção marxista de sociedade atravessada pela luta de classes e a vigotskiana de materialidade e historicidade do fenômeno psicológico. Mas, ao denominar de sócio histórica a teoria, tinha também a intencionalidade de mostrar sua relação com a teoria vigotskiana, demarcando uma flexibilidade teórica ao construí-la à luz de pesquisas sobre nossa realidade, especialmente, as que demonstram de forma crucial a exploração e a dominação (p. 2).

Para Lane (2002), “Uma pessoa é a síntese do particular e do universal” (p. 12). Nessa perspectiva, a constituição da individualidade ocorre a partir das relações objetivas do ser humano com o seu meio geográfico, físico, histórico e social. Ainda segundo Lane (2002), a análise do ser humano só estará completa se o considerarmos “ontogeneticamente, como um ser sócio-histórico” (p. 12). Assim,

Indivíduo e sociedade são inseparáveis, segundo a dialética, pois o particular contém em si o universal; deste modo, se desejamos conhecer cientificamente o ser humano, é necessário considerá-lo dentro do contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação (Lane, 2002, p. 12).

Silvia Lane confere à Psicologia Sócio-Histórica um caráter mais próximo ao contexto social brasileiro, demarcando-o a partir dos fundamentos teóricos de Vigotski. Segundo Pino (2005, p. 14),

Lev S. Vigotski é o grande líder do grupo de autores que formam a nova corrente de psicologia surgida na Rússia na época da Revolução de 1917 e que ficou conhecida como “escola soviética” de psicologia, nome que se remete não só o seu lugar de origem, mas, sobretudo, à perspectiva marxista que ela representa.

Assim, tendo como referência o materialismo histórico dialético e ancorada na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, adotei o pressuposto de que, no contexto cultural, econômico e político no qual o sujeito se encontra, ou seja, a instância “material”, construída historicamente, são tecidas as ações humanas. Para Marx e Engels (2007), “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (p. 93). Na compreensão de Minayo,

o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. [...] a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriamente e transformação (2014, p. 108).

Mais que um posicionamento epistemológico, tem-se também uma concepção de ser humano, na aceção ontológica do ser, pois, a partir dos princípios do materialismo histórico dialético, a abordagem sócio-histórica concebe o sujeito em sua totalidade, construído historicamente na/em relação com o outro, visto que para a referida abordagem “o objetivo da teoria psicológica é explicar os mecanismos pelos quais os processos naturais/filogenéticos, presentes no recém-nascido, se mesclam com os processos culturais e sociais para produzir as funções complexas que caracterizam o homem” (Leite, 2012, p. 360). Conforme Vigotski (2000, p. 24),

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo.

Posicionamento análogo ao de Vigotski pode ser visto em Heller (1994) quando, no prólogo da edição castelhana de seu livro *Sociología de la vida cotidiana*, a autora sublinha, ao discorrer sobre a “essência humana”, que essa:

não é o ponto de partida, nem o “núcleo” ao qual as influências sociais se sobrepõem, mas se constitui um resultado; sob o pressuposto de que o indivíduo se encontra desde seu nascimento em uma relação ativa com o mundo em que nasceu e que sua personalidade se forma através dessa relação (Heller, 1994, p. 7, tradução nossa).

Desse modo, é na articulação com o contexto sociocultural que o ser humano altera a si mesmo e ao outro, não como uma personalidade estática, fragmentada, mas em constante movimento “dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com a sua subjetividade” (Pino, 2000, p. 66). Essa característica dialética entre o “eu e o outro”, demarcada pelas relações sociais do ser humano, também pode ser observada em Heller (2008) ao comentar que

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” (p. 36).

Dessa forma, os “homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (Marx & Engels, 2007, p. 94). Assim, “as funções superiores que caracterizam o homem devem ser

explicadas pelas relações que o homem mantém com a sua cultura, no seu ambiente social” (Leite, 2012, p. 360). Visto que “Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante” (Marx & Engels, 2007, pp. 93-94).

As relações entre o ser humano e a cultura são edificadas e transformadas cotidianamente mediante os signos, pois, segundo Vigotski (2007), “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações do signo” (p. 58). Assim, os signos têm a finalidade de “governar os processos de atuação, alheia ou própria, do mesmo modo que está dirigida a técnica a governar os processos da natureza” (Vygotski, 1987, p. 182).

Os signos são construídos dialeticamente através da mediação entre os sujeitos que se encontram em determinada conjuntura econômica, política e social e produzem dinamicamente sua existência. Para Zanella (2014), “As relações que estabelecemos com o mundo, considerando a condição relacional dos signos, são, [...] mediadas pelos valores característicos do momento social e histórico em que vivemos [...] daquilo que nos afeta, nos mobiliza e nos move” (p. 71).

Desse modo, das relações cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos e mediadas pelos signos, emanam dois importantes conceitos vigotskiano – significado e sentido –, ambos relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural. O significado decorre da cultura e da estrutura material de determinado objeto, lugar e/ou palavra, sendo mais estável e menos variável. Para Pino (2005),

significar é encontrar para cada coisa o *signo* que a representa para si e para o Outro. É passar do plano perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são (p. 147, grifo do autor).

O sentido refere-se à apropriação que o sujeito infere ao conjunto de significados, sempre demarcado historicamente e de forma dinâmica e contextual. Para Zanella (2014),

Os sentidos e o processo de sua produção (significação), por sua vez, são relativamente libertos de amarras, ainda que social e historicamente ancorados. Afinal, sentidos são produzidos na relação com outros, com o mundo, e inexoravelmente mediatizados pelas características do contexto sócio-histórico, econômico e político no qual emergem, bem como, das condições dos interesses, das motivações e das trajetórias das pessoas em relação no processo de sua produção (p. 72).

Conforme Vigotski (1993), “o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidades diferentes. O significado é só uma

dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (p. 333, tradução nossa). Desse modo, Vigotski (1993) recorre à fábula “A cigarra e a formiga” de Krylov para explicar sobre a complexa relação contextual entre significados e sentidos, a saber:

“Ah então tu...” (A formiga se prepara para derrotar a cigarra.)
“Despreocupada
Passei o verão inteiro cantando” (A cigarra responde fora de propósito, mais uma vez lembra o verão).
“Estiveste sempre cantando? Isso é coisa séria:
Então agora dança!” (Krilov, citada por Vigotski, 1999, p. 150).

Desse modo, a palavra “dança” com a qual conclui a fábula tem um significado bem definido e constante em qualquer contexto em que aparece. Mas, no contexto da fábula, adquire um significado intelectual e afetivo muito mais amplo: “divirta-se”, mas também “morra” (Vigotski, 1993, p. 333, tradução nossa). Assim, na fábula supracitada, Vigotski (1993) apresenta o significado da palavra “dança” e a dinâmica dos vários sentidos que esse vocábulo pode representar de acordo com o contexto que está incluído e do modo como cada sujeito concebe, demonstrando, assim, a variabilidade dos sentidos. Portanto,

A palavra está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, se impregna desse conteúdo e passa a significar mais ou menos do que significa isoladamente e fora do contexto: mais porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concreta seu significado abstrato. [...] o sentido da palavra é ilimitado. A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase, por sua vez no contexto do parágrafo, o parágrafo deve ao contexto do livro e o livro no contexto da criação inteira do autor (Vigotski, 1993, pp. 333-334, tradução nossa).

O sujeito atribui uma variedade de sentidos à palavra, em função do contexto que se encontra, logo, sendo a palavra “um fenômeno do pensamento, que se interconecta [...] com todos os processos psicológicos e a dimensão afetivo-volitiva que move as pessoas e conota as relações que estabelece com outros e consigo mesmas” (Zanella et al., 2007, p. 31). Assim, o sentido representa a conexão entre o singular e o coletivo, ou seja, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade” (Vigotski, 1993, p. 334, tradução nossa). Deste modo, Vigotski propõe a unidade dos processos cognitivos, volitivos e afetivos, “Coloca que o pensamento tem sua

origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (Oliveira, 1992, p. 76).

Nesse contexto, o desafio de pesquisar os aspectos afetivos e volitivos relacionados ao fazer docente implica, também, a perspectiva de uma Psicologia monista, que não adere as análises mecanicistas e fragmentadas, mas que compreende o ser humano historicamente a partir da dinamização dos processos sociais, dos conflitos e do contraditório, ou seja, em toda sua totalidade. Vigotski (2004a, p. 395) discorre que “‘O Capital’ deve nos ensinar muito, porque a verdadeira psicologia social começa depois do ‘O Capital’ e, no entanto, a psicologia é hoje uma psicologia anterior a ‘O Capital’”. Dessa maneira, além de demarcar a importância da teoria marxista, Vigotski buscou superar os padrões mecanicistas e dualistas existentes em sua época, expondo que, ao recorrer à teoria marxista, procurou ir além da “hipótese de trabalho”, mas compreender, “o método de construção. [...] o que desejo é aprender *na globalidade* (grifo do autor) do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (Vigotski, 2004a, p. 395).

Cabe ressaltar que Vigotski (2009) criticava a Psicologia tradicional de sua época, a qual analisava as esferas intelectuais separadas das esferas afetivas, indicando a análise interligada desses processos:

A análise por unidades aponta a via para a resolução destes problemas de importância vital. Ela demonstra que existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as ideias contêm, transmutadas, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere. Permite-nos, além disso, seguir passo a passo a trajetória entre as necessidades e os impulsos de uma pessoa e a direção específica tomada pelos seus pensamentos, e o caminho inverso, dos seus pensamentos ao seu comportamento e à sua atividade (p. 14).

Dessa forma, é possível observar a ênfase integrada que Vigotski traz para compreensão dos sentidos, o que possibilita compreender o ser humano em sua totalidade, sem dicotomias entre razão e emoção, mente e corpo etc. Ou seja, para Vigotski (2005, p. 187): “Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento”. Assim, Vigotski (2009) ressalta:

Estamos a pensar na relação entre o intelecto e o afeto. A sua separação como objetos de estudo é uma importante debilidade da psicologia tradicional pois que faz com que o processo de pensamento surja como uma corrente autónoma de “pensamentos que pensam por si próprios”, dissociada da plenitude da vida, das necessidades e interesses, das inclinações e dos impulsos pessoais de quem pensa. Tal pensamento dissociado terá que ser considerado quer como um epifenômeno sem significado, que não poderá alterar de maneira nenhuma a

vida e a conduta de uma pessoa, quer como uma espécie de força primeira que influenciaria a vida pessoal de uma forma inexplicável, misteriosa. Fecha-se assim a porta à questão da causa e da origem dos nossos pensamentos, visto que a análise determinista exigiria uma clarificação das forças motrizes que orientam o pensamento por esta ou aquela via. Pela mesma razão, a velha abordagem impede qualquer estudo frutuoso do processo inverso: a influência do pensamento sobre o aspecto e a vontade (p. 14).

Vigotski remete à noção sistêmica e integrada das funções mentais superiores, indicando que a compreensão e o estudo dessas se realizam de forma integrada e dinâmica. Desse modo, Toassa (2011), Gonzalez Rey (2000), Lane (2006), Sawaia (2000) e Clot (2006) destacam que, para Vigotski, as emoções teriam um papel preponderante e tão importante quanto os próprios processos cognitivos, sendo uma interdependente da outra. Clot (2006, p. 21) defende que para Vigotski “[...] o afeto deve se tornar o principal capítulo da Psicologia”. Gonzalez Rey (2000) ressalta que a relação do cognitivo e do afetivo está presente em vários trabalhos desenvolvidos por Vigotski. Para Sawaia (2000, p. 3), a teoria das emoções tem um lugar de alicerce nas obras de Vigotski. Contudo,

é preciso ter claro que, ao teorizar sobre emoção, ele não está preocupado em aprimorar um conceito do psiquismo ou em conhecer formas para controlá-la, mas em rever a metodologia e superar a epistemologia dualista da Psicologia, que separa mente de corpo e intelecto de emoção (Sawaia, 2000, p. 3).

Ainda, cabe salientar, conforme exposto anteriormente, que o estudo das emoções se articula com a análise das vivências, pois existe uma estreita relação desses termos nas obras de Vigotski. Deste modo, Toassa (2011, p. 35) discorre sobre as relações entre vivências e emoções tanto nas obras de Vigotski, como na própria língua russa utilizada diariamente. “As vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolve necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”. Souza, Petroni e Andrada (2013), ancoradas na teoria vigotskiana, relatam:

A vivência seria uma experiência que une a personalidade do sujeito e o meio, este último entendido como situação social de desenvolvimento, visto ser produzido socialmente, inclui os aspectos da cultura, sendo, portanto, ‘fonte’ do desenvolvimento do psiquismo (p. 364).

O estudo das emoções nas obras de Vigotski é complexo pelo fato dos próprios termos emoções, afetos e sentimentos estarem diluídos nas obras do autor e não terem uma definição pontual. Segundo Pino (2005),

Uma das coisas que mais chamam atenção ao leitor que lê a obra de Lev S. Vigotski com a intenção de conhecer o seu pensamento é a quase total ausência de definições dos termos que ele utiliza, mesmo tratando-se de termos-chave para a construção desse pensamento. A falta de um tratamento conceitual desses termos por parte de Vigotski impõe-nos uma grande

vigilância ao tentar analisá-los, para evitar interpretações inadequadas que poderiam comprometer a leitura compreensiva dos seus textos. A solução é tentar contextualizar tais conceitos no quadro das idéias que constituem o *locus* das suas análises (pp. 95-96).

Outro aspecto a ser pontuado refere-se à obra “Teoria das emoções: estudo histórico-psicológico” (tradução nossa) publicada pela primeira vez 50 anos após a morte de Vigotski, e que não foi finalizada pelo autor. Há muitas hipóteses sobre as razões que levaram Vigotski não ter concluído o referido manuscrito, sendo a mais provável que, com o agravamento da tuberculose, o autor teria abandonado a obra para se dedicar à finalização de outros trabalhos, entre eles “Pensamento e Linguagem”, com resultados experimentais mais acumulados (Toassa, 2011).

O manuscrito “Teoria das Emoções: estudo histórico-psicológico” (Vigotski, 2004b) foi redigido entre os anos de 1931 a 1933, e foi publicado em 1968 na Revista *Voprosy Psikhologii* e, em 1970, na Revista *Voprosy Filosofii*, ambas na Rússia. Em 1999, a obra foi publicada em inglês com o título *The teaching about emotions: historical-psychological studies* e, em 2004, em espanhol: *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (Toassa, 2011). A partir da escrita de “Teoria das Emoções”, na década de 1930, Vigotski começou a se dedicar, de modo mais intenso, ao estudo das emoções. Na referida obra, o autor analisa as premissas teóricas sobre emoções, elaboradas, quase que concomitantemente, por William James e Carl Lange, e sendo conhecida como “teoria das emoções de James-Lange”. Tal teoria preconizava que as alterações fisiológicas que acompanhavam as emoções, tais como tremor, suor, rubor (reguladas pelo sistema nervoso autônomo) eram consequências direta da percepção de um estímulo excitante ou ameaçador. Assim, as emoções decorreriam em seguida a essas reações periféricas (Veer & Valsiner, 1999).

No entanto, Vigotski demonstrou sua oposição com relação à teoria dualista referente às emoções proposta por James-Lange: “Apoiando-se em Irons [...], Vigotski afirmou que a teoria de James-Lange era, em grande medida, equivalente à teoria apresentada por Descartes em ‘As paixões da Alma’” (Veer & Valsiner, 1999, p. 379).

Dessa forma, foi em Spinoza que o autor encontrou a sustentação para sua forma de entender e conceber as emoções. Visto que “A teoria da afetividade exerce, assim, uma função essencial no projeto ético de Espinosa” (Gleizer, 2005, p. 10). Vigotski ancora-se em Spinoza para compreender as emoções em uma perspectiva monista, por meio da qual não se pode separar o funcionamento e a dinâmica dos pensamentos excluindo os aspectos emocionais, visto

que ambos processos, pensamento e emoções, estão imbricados e ocorrem de forma simultânea e dialética, ou melhor, as emoções são a base dos pensamentos e das ações cotidianas. Segundo Sawaia (2009),

as ontologias espinosana e vigotskiana nos unem inexoravelmente aos outros e ao social. A consciência/sentimento de que nossa potência de passar da passividade à atividade só é possível por meio do outro nos torna comprometidos socialmente, não por obrigação, mas como ontologia. E são os afetos os responsáveis pela união dos esforços (*conatus*), em nos fazermos um, como se fôssemos uma única mente e um único corpo (p. 370).

É possível encontrar dois pressupostos nos escritos de Vigotski, os quais apresentam a posição do autor ante as emoções humanas, a saber: primeiro uma perspectiva monista, a qual é contra a qualquer forma de fragmentação do ser humano, sejam elas “corpo/alma, mente/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem” (Oliveira, 1992, p. 76). O segundo pressuposto, está ancorado na visão holística e sistêmica de Vigotski, que se opõe ao atomismo e à investigação dos elementos isolados, indicando a análise do todo.

Deste modo, “Tanto o monismo como abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis” (Oliveira, 1992, p. 76). Ambos posicionamentos vêm ao encontro do entendimento de Heller (1993) – visão monista e sistêmica –, pois a autora claramente defende a relação entre sentimentos e pensamentos, contrapondo-se às abordagens reducionistas de cunho biologicistas e psicologizantes. Segundo Heller (1993), “Atuar, pensar, sentir e perceber são, portanto, um processo unificado. Durante o desenvolvimento do Ego, ação, sentimento, percepção e pensamento se diferenciam funcionalmente e, em processo paralelo, se reintegram mutuamente em seguida” (p. 36, tradução nossa).

Além de Vigotski abordar o tema cognição de forma integrada à emoção, também salientava que as emoções eram relevantes para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Emoção e razão não são opostas, mas estão imbricadas e ocorrem de forma inter-relacionadas. Dessa maneira, assim como Vigotski, Heller (1993) também ressalta a “relação entre sentimentos e pensamentos” (p. 10, tradução nossa).

Desse modo, é na ambiência do dia a dia, por meio das várias atividades que os docentes realizam, que se torna possível a compreensão dos sentidos afetivos e volitivos, pois a cada ação na vida cotidiana dos docentes pode-se observar “condutas cotidianas automatizadas ou mecanizadas, as quais carregam as marcas de formações complexas de nossos antepassados e ao mesmo tempo anunciam os devires” (Zanella et al., 2007, p. 30).

Essas condutas são importantes unidades de análise, visto que no cotidiano as pessoas se apropriam, de forma mediada, dos instrumentos e dos utensílios utilizados pela sociedade para a organização e funcionamento das atividades econômicas e culturais. É no campo do cotidiano que os sujeitos incorporam a linguagem, os costumes, os valores, os hábitos e as leis que os fazem movimentar-se e relacionar-se com o outro na cotidianidade da vida. Segundo Vigotski (1995),

Somente nesses últimos anos a psicologia vem superando o temor diante da valorização cotidiana dos fenômenos e aprende por minúcias insignificantes – resíduos dos fenômenos como dizia Freud, que pedia maior atenção para a psicologia da vida cotidiana – a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos (p. 64).

Assim sendo, o estudo dos insignificantes seria para Vigotski (1995) o ponto de partida para o método, já que “é no cotidiano que a vida acontece” (Coutinho, Oliveira & Sato, 2016, p. 293). O cotidiano constituiu-se, então, na trivialidade do dia a dia, na qual os docentes vão tecendo, cada qual, sua história e construindo sua maneira única de ser e de se relacionar com os outros. É nesse contexto que os professores e professoras planejam seu futuro, vivenciam suas emoções, desejos e aspirações, realizam seus projetos e ambições. A cotidianidade se instituiria, portanto, no habitual, na repetitividade e na monotonia diária.

Todavia, no cotidiano, também ocorre o inesperado, sendo permitido quebrar barreiras, realizar o diferente, criar, desconstruir e construir novas formas de ser, de agir e de se constituir. É no dia a dia que tudo acontece, que tudo ocorre e que tudo se transforma. Também faz parte do cotidiano o excêntrico, o diferente, a eventualidade e o imprevisto (Pais, 2009). Imprevisto que se inclui de forma inerente às atividades desenvolvidas pelos docentes, pois, a cada planejamento de aula, o inesperado pode acontecer “em sala”. Com os acadêmicos, tudo ocorre, tudo se transforma, tudo pode mudar e, nesse contexto cotidiano, o fazer docente realiza-se, constitui-se e emana diferentes sentimentos e emoções oriundos dessa relação.

Assim, ao refletir sobre a vida cotidiana, Heller (2008) pontua os vários modos de ação da cotidianidade, os quais, segundo Rossler (2004, p. 106), “podem explicar certos padrões de funcionamento psíquico, de natureza cognitiva, afetiva e comportamental”. Modos esses que, neste estudo, auxiliaram a compreender as vivências subjetivamente construídas pelos docentes em suas relações sociais, na produção dos sentidos e na sua maneira única de ser e viver as emoções e as implicações do seu fazer docente.

3.2 Método

Os pressupostos metodológicos do cotidiano foram inspirados em Pais (2003, 2009), posto que: “a sociologia da vida cotidiana vê-se na contingência de recuperar saberes e linguagens comuns – isto é, da cotidianidade, do que se passa quando nada parece passar-se – para (re)construir o terreno da sua própria discursividade” (Pais, 2003, p. 52). Martins (1998, p. 2) salienta que “O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais”.

Estar em campo exige uma atitude de pesquisa, e é essa atitude que conduz o desenvolvimento do estudo. Pais (2003, p. 53) qualifica o pesquisador no cotidiano como um viajante *flâneur*: “A arte do viajante *flâneur* reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura – ao contrário do turista, preso aos roteiros turísticos”. Foi com esse propósito que desenvolvi o trabalho em campo, com uma atitude aberta para compreender como os sujeitos vivenciam suas emoções, sentimentos e constituem as relações dinâmicas de sua vida cotidiana.

Deste modo, a partir do método de história de vida e no desafio de uma pesquisadora *flâneur*, procurei vivenciar cada momento da pesquisa e cada história relatada e (re)vivida pelos docentes. Encontrei no referido método, a partir da proposta de Ferrarotti (1991, 2007) e Pais (2003 e 2009), um acesso mais profícuo para compreender as emoções e os sentimentos construídos na vida cotidiana dos protagonistas de minha pesquisa – professora Tábata, professor José, professor Robert e professora Renata (nomes fictícios) –, em função de proporcionar uma relação mais próxima entre pesquisadora e participantes do estudo. O método de história de vida também foi escolhido tendo em vista que possibilitou a compreensão do fazer docente enquanto uma construção, um processo que se constitui a partir das várias experiências da vida cotidiana dos docentes, daquilo que lhes afetaram e que lhes implicaram.

Ancorado em Marx, Ferrarotti (1991) utiliza a perspectiva dialética e o caráter histórico para compreender as histórias de vida em sua totalidade, pois “só a razão dialética permite a compreensão de um ato em sua totalidade, a reconstrução do processo que faz de um comportamento específico, a síntese ativa de um sistema social” (p. 172). O pensamento dialético de Ferrarotti (1991, 2007) coaduna com a proposta da Psicologia Sócio-Histórica, cujo propósito consiste em “recuperar a afirmação do sujeito como histórico e recorrer à teoria e ao

método que fornecem esse referencial para avançar na sua compreensão” (Gonçalves, 2011, p. 73).

Para Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 363), as pesquisas desenvolvidas na perspectiva vigotskiana entendem que “sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua. Assim, o método deve focar as relações, pois é nelas que o movimento entre o singular e o coletivo se expressam”. Posicionamento que se assemelha ao de Ferrarotti (1991), especialmente quando discorre que

Só a razão dialética nos autoriza a interpretar a objetividade de um fragmento da história social, na base da subjetividade presente de uma história individual. Só a razão dialética nos dá acesso ao universal e ao geral (a sociedade), começando pela individualidade singular (um determinado homem) (p. 172).

Cabe então, ressaltar que Vigotski, contrapondo-se aos métodos de investigação e análise praticados pela Psicologia da época, buscou na abordagem dialética os princípios para o estudo das funções psicológicas superiores do ser humano. É na dialética que Vigotski e seus colaboradores buscavam o alicerce de seus novos métodos, pois defendiam “que o comportamento humano tem aquela ‘reação transformadora da natureza’ que Engels atribuía aos instrumentos. Portanto, temos que procurar métodos adequados à nossa concepção. [...] necessitamos também de uma nova estrutura analítica” (Vigotski, 2007, p. 63).

Dessa maneira, tomamos como parâmetro os três princípios, que, segundo Vigotski (2007, p. 63), “formam a base de nossa abordagem na análise das funções psicológicas superiores”. Os quais, de acordo com Zanella *et al.* (2006, p. 26), “podem ser entendidos como pressupostos do seu método de pesquisa”. Os referidos princípios são: “Analisar os processos, e não objetos. Explicação *versus* descrição”. Análise genotípica do processo ao invés da fenotípica (Vigotski, 2007, pp. 63-64; Vigotski, 1995).

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, por meio do método de história de vida, um dos aspectos evidenciados em meu estudo foi justamente o quanto o “contar sua história” propiciou para os quatro docentes, participantes da pesquisa, um (re)viver de sua biografia, pois seus relatos, particularmente aqueles expressados por fotografias trouxeram lembranças de momentos repletos de sentidos. Para Pais (2005, p. 72), a biografia corresponde “a um processo de transformação retrospectiva. Na biografia, os acontecimentos de vida são procurados e avaliados com um olhar do presente dirigido ao passado. Este olhar, pela sua natureza retrospectiva transforma o biografado”. O que foi efetivamente constatado com os participantes de minha pesquisa. De acordo com Vigotski (1995), “Estudar algo historicamente significa

estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (p. 6, tradução nossa).

No que se refere ao estabelecimento de vínculo entre pesquisador(a) e participantes da pesquisa, Ferrarotti (2007) discorre que o método história de vida promove uma relação mais significativa, uma autêntica interação entre as pessoas que fazem parte do estudo e o próprio condutor da pesquisa. Fato que pude experienciar e sentir ao longo da pesquisa. As entrevistas realizadas com professores e professoras, se caracterizam não como uma mera etapa a ser efetivada na construção desse estudo, mas como momentos intensos, que promoveram encontros, nos quais, muitas vezes, ao recordar situações (boas e/ou ruins), escaparam lágrimas não só dos participantes da pesquisa, mas da própria pesquisadora. Para Ferrarotti (1991),

O observador está radicalmente implicado em sua pesquisa, ou seja, no campo do objeto de sua investigação. O conhecimento não deve ter o “outro” por objeto; em vez disso, deveria ter por seu objeto a interação inextricável e absolutamente recíproca entre observador e observado (pp. 171-172, tradução nossa).

No decorrer do estudo, pude constatar o que Ferrarotti (1991) discorre sobre a postura do pesquisador(a) frente as histórias de vida e a importância de procurar “conectar biografias individuais com as características globais de uma situação histórica precisa, datada e concreta” (p. 171), visto que as histórias de vida demonstraram a trama do contexto social nas ações cotidianas dos sujeitos. Ferrarotti (2007) acrescenta que as histórias de vida “evidenciam entrecruzamento dialético – o de ‘reciprocidade condicionante’ – entre indivíduo, cultura e momento ou fase histórica” (p. 27, tradução nossa).

Assim, dois conceitos são importantes para compreendermos o método história de vida a partir da concepção de Ferrarotti: texto e contexto. O texto diz respeito à própria história de vida da pessoa, ou seja, “É algo ‘vivido’: com uma origem e um desenvolvimento, com progressões e regressões, com contornos extremamente precisos, com suas cifras e seu significado” (Ferrarotti, 2007, p. 28, tradução nossa). Já o contexto refere-se ao panorama histórico, político, econômico e social em que se desenvolve o texto (Ferrarotti, 1991, 2007).

Por meio das perspectivas horizontal e vertical, sugeridas por Ferrarotti (1991), é possível observar o vínculo entre texto e contexto (Ferrarotti, 2007). No contexto, situam-se os cruzamentos da história de vida do sujeito com determinado texto, no qual aparecem as contradições e se revelam as questões, consideradas como “áreas problemáticas” pelo autor. Dessa forma, as histórias de vida possibilitam a compreensão do sujeito, pois “sintetizam

horizontalmente (o seu contexto social imediato, o contexto do seu contexto etc.) e verticalmente (a sucessão cronológica do seu impacto nas diferentes regiões de mediação: a família, o grupo de pares das crianças e companheiros da escola etc.)” (Ferraroti, 1991, p. 174).

3.3 Desenvolvimento da pesquisa

3.3.1 Procedimentos para a produção das informações

Como procedimentos para produção das informações foram utilizadas entrevistas e fotografias. Contudo, procurei empregar esses instrumentos de pesquisa de forma interativa, envolvendo os docentes em todo o processo, com a finalidade de proporcionar uma relação aberta e promover “sentido” aos nossos encontros. Visto que “Quando no sujeito se originam necessidades relacionadas à sua participação na pesquisa, começam a adquirir sentido as atividades relacionadas a ela, o que é condição para a expressão livre e espontânea nas tarefas de pesquisa” (González Rey, 2011, p. 81).

O projeto de pesquisa do presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC). No decorrer da pesquisa, procurei me comprometer com todos os cuidados no que se refere à pesquisa com seres humanos e, como parte desses cuidados, a realização da devolutiva aos participantes.

Na pesquisa adotei todos cuidados éticos conforme recomendações da Resolução nº 466/2012 e outras correlatas do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). Concordo com Coutinho e Zanella (2011) quando discorrem sobre a necessidade de uma reflexão maior com relação “O compromisso com a própria vida e o questionamento das relações entre pesquisador e pesquisado” (p. 38) para além das normativas éticas vigentes nos CEPSHs.

Cabe pontuar, que antes da qualificação do presente estudo, realizei, no primeiro semestre de 2015, três encontros com o professor Robert, um dos participantes da pesquisa, com o intuito de verificar a efetividade dos procedimentos propostos para produção das informações. O processo iniciou-se a partir de várias leituras no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), delimitação dos objetivos, desenvolvimento teórico e metodológico do projeto, elaboração do roteiro de entrevista, cronograma, contato e agendamento com o professor Robert.

Deste modo, no primeiro contato com o referido docente, explicitarei os objetivos do estudo, procedimentos dos próximos encontros e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual, também, foi utilizado com os demais participantes da pesquisa. Após *rapport* inicial, deu-se início a entrevista, sendo de extrema relevância para a redefinição e organização do roteiro, além de proporcionar maiores subsídios à condução posterior da pesquisa. Ao seu término, foi solicitado ao professor que trouxesse fotos do passado, de momentos relativos à sua trajetória como docente no ensino superior. Não foi delimitado o número de fotos.

O segundo encontro ocorreu no dia 19 de maio de 2015, oportunidade em que dialogamos sobre as fotos antigas de sua profissão no magistério superior. Ao finalizar o diálogo, foi solicitado ao professor produzir fotografias, do presente, de momentos de sua atuação como docente no ensino superior e trazê-las para o terceiro encontro. Assim, no dia 22 de junho de 2015 ocorreu o terceiro encontro com o objetivo de dialogarmos sobre as fotos produzidas pelo professor no decorrer dos 33 dias, que corresponderam o intervalo entre o segundo e terceiro encontro.

Ao término dos encontros com o professor Robert e a partir da qualificação do projeto pude avaliar sobre os procedimentos utilizados para a produção das informações, possibilitando modificações no roteiro da entrevista e, em especial, nas consignas utilizadas nas fotografias (Quadro 2).

Quadro 2. Consignas utilizadas no estudo.

Consignas utilizadas com o professor Robert	Consignas utilizadas com os demais professores
Trazer fotografias que representam emoções que foram significativas em sua trajetória como docente no ensino superior (passado).	Trazer fotografias que representam momentos de sua trajetória profissional (passado).
Registre cenas de seu cotidiano no/do trabalho, como docente do ensino superior, que demonstram emoções e vivências importantes para você (presente).	Registre cenas de sua vida cotidiana (presente).

Fonte: Elaborado pela própria doutoranda, 2017.

Como exposto no Quadro 2, as consignas utilizadas com os demais participantes da pesquisa foram diferentes das utilizadas com o professor Robert, em função das modificações oriundas das sugestões da banca de qualificação e das entrevistas realizadas com Robert. Modificações essas, extremamente pertinentes à condução da pesquisa como um todo.

As entrevistas recorrentes foram utilizadas com o objetivo de compreender de forma mais ampla as emoções/sentimentos e a vida cotidiana dos docentes do ensino superior. Desse modo, a primeira entrevista foi realizada com cada docente, a partir de um roteiro de perguntas (Apêndice B) organizado em campos temáticos, conforme os objetivos da pesquisa. Procurei conduzir as entrevistas a partir da orientação de Gonzáles Rey (2011), quando discorre que:

A condução rígida de uma entrevista e a pouca simpatia de quem a aplica fazem o sujeito entrevistado se sentir como um estranho em relação ao pesquisador, o que leva a um formalismo na realização da entrevista, limitando a expressão das emoções e reflexões mais íntimas do sujeito e empobrecendo a informação (p. 88).

Ainda conforme González Rey (2011, p. 89), “A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real”. Dessa forma, a orientação das entrevistas convertidas em diálogo proporcionou um ambiente agradável com os participantes da pesquisa, especialmente em função dos quatro docentes se sentirem muito honrados em compartilhar sua trajetória profissional para um estudo que teria como objetivo compor uma tese. Acredito ter alcançado uma interação significativa com os docentes, tal como recomenda Ferraroti (2007) ao postular que: “entre os investigadores e ‘objetos’ de investigação deve instaurar-se uma relação significativa, uma autêntica interação, que, envolve de maneira natural as pessoas envolvidas na investigação” (p. 17).

As entrevistas recorrentes com o emprego de fotografias, as quais utilizei nesse estudo, foram inspiradas na proposta de Borges e Coutinho (2011, p. 39), especialmente em função das autoras explanarem sobre o “uso da fotografia, como procedimento articulado à entrevista”.

A partir das considerações supracitadas, realizei três encontros com cada docente, a saber: uma primeira entrevista, com questões relativas à sua história de vida pessoal, educacional e profissional; o segundo encontro para dialogar sobre as fotos como memória do passado e o terceiro encontro, tendo como foco as fotografias do presente, produzidas pelos próprios participantes da pesquisa. As consignas utilizadas no segundo e terceiro encontro estão expostas no Quadro 2.

A utilização das fotografias como memória e a produção das fotos do presente foram empregadas para compreender de forma mais profícua as experiências e as vivências dos professores ao longo de sua trajetória profissional.

As fotografias como memória do passado foram inspiradas em Martins (2016) e Rosa (2015), sendo utilizadas nesse estudo para entender a trajetória dos docentes no ensino superior, o transcurso desse ofício, os aspectos fugidios, fugazes e efêmeros, que foram (re)lembrados e (re)vividos com relatos emocionantes regradados, muitas vezes, por lágrimas de saudades e de recordações de pessoas, momentos e vivências que se foram e que não voltam mais. Como diz Martins (2016, p. 27), “O invisível se torna visível na própria evidência visual e fotográfica contida nas coisas que restaram, de quem lá esteve e já não está”. Essa etapa do estudo foi um dos momentos mais importantes e significativos da pesquisa, pois os relatos das fotografias foram extremamente marcantes e repletos de sentidos, servindo também para me aproximar e entender de forma mais dinâmica e interativa os participantes da pesquisa.

As fotografias como memória utilizei com a finalidade de conhecer a vida cotidiana dos docentes do ensino superior, especialmente os aspectos atrelados a dinâmica profissional. Assim, no decorrer do 2º encontro, fizemos a seguinte indagação referente à escolha das fotos: “*Fale-me: como foi processo de escolha das fotos?*”, entre outras que surgiram no decorrer do diálogo. As indagações foram de extrema importância para compreender os sentidos atribuídos às imagens trazidas pelos docentes e as emoções/sentimentos que emergiram desse processo de escolha e de apresentação das fotos em nosso encontro.

As fotografias produzidas no presente empreguei com o intuito de registrar locais, momentos, pessoas etc. que os docentes julgassem importantes em sua vida cotidiana, ou que de alguma forma faziam parte de seu convívio diário, pois de acordo com Silva, Tittoni e Axt (2013, p. 204),

Fotografar o tempo em sua fluidez e inscrevê-lo em alguma linha de visibilidade possível constitui uma provocação ao incansável desejo de fixá-lo, organizá-lo em circunscrevê-lo, traduzindo-o por intermédio de imagens instituintes de narrativas sobre a vida e o viver.

A fotografia possibilitou assinalar um momento, um espaço, um acontecimento e promoveu aos docentes, conforme relatado em nossos encontros, analisar, (re)pensar, (re)criar seu modo de ser, centrar-se em seus instantes de alegrias, seus desgostos e tristezas – refletir sobre sua vida no presente e como a tem vivido. Para Silva et al. (2013, p. 203), “A fotografia é entendida como produção e como forma de habitar a duração do tempo, sua fugacidade e

instantaneidade”. Desse modo, as fotografias são estratégias metodológicas importantes que possibilitam apreender o fugidio, o tênue e o momentâneo das emoções/sentimentos vivenciadas pelos docentes no ensino superior.

É importante assinalar, que tanto as fotografias oriundas dos arquivos pessoais dos(as) professores(as), como as fotos produzidas para a pesquisa foram utilizadas na íntegra para análise das informações. Contudo, elas serão expostas no decorrer da tese com borrões de modo a preservar o sigilo dos participantes desse estudo.

Ainda utilizei no transcorrer da pesquisa o diário de campo com a finalidade de registrar minhas inferências após cada encontro com os participantes do estudo. Zago (2003) refere-se ao diário de campo utilizando o termo “observação”, e considera que essa está atrelada ao processo da entrevista, em função de sua complementaridade e relação inseparável. De acordo com Minayo (2014),

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas [...]. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos (p. 295).

Ressalto que no decorrer da produção das informações, entre os encontros, os docentes, especialmente Tábata e José, me encaminhavam, via aplicativo *WhatsApp*, fotografias por ele(a) produzidas e mensagens referente às imagens, assim como apontamentos sobre momentos que julgavam importantes de sua vida cotidiana na docência. Destaco que tal atitude foi espontânea por parte dos docentes, pois não houve uma combinação prévia para a efetuação desses contatos que, no entanto, produziram significativas informações e análises.

Os quatro docentes que participaram dessa pesquisa lecionam em IESs privadas e comunitárias, em diferentes instituições no estado de Santa Catarina, Brasil. A opção por instituições privadas e comunitárias, justifica-se pela própria especificidade do contrato de trabalho dos docentes das referidas IESs, visto que em sua grande maioria são horistas, lecionam em diferentes instituições, possuem variabilidade de carga horária a cada semestre e são contratados legalmente pelo regime celetista, ou seja, não possuem estabilidade de emprego, como ocorre em IESs públicas. Segundo Elias (2014, p. 19), “A contratação é feita por hora em geral, os rendimentos dependem da carga horária e essa carga pode variar semestre a semestre [...]. A instabilidade profissional é constante, consequência da variação das horas contratadas”.

A escolha pelos docentes participantes do estudo não foi aleatória, pois já os conhecia, convivia e aceitaram a participar da pesquisa. Desse modo, levei em consideração para o campo da Psicologia o que Martins (2016) ressalta: “A pesquisa não tem que ser necessariamente invasiva, mas não há pesquisa sociológica nem antropológica sem interação entre pesquisador e as populações que estuda e às quais recorre para obter de viva voz respostas, depoimentos e narrativas” (p. 12).

Elegi também como critério a escolha de participantes da pesquisa que fossem docentes com no mínimo dois anos de atuação no magistério superior, em função desses docentes já terem vivenciado diversas vezes inícios e términos de semestres letivos, compostos de reuniões pedagógicas, formações continuadas, expectativas de carga horária e, também, pela experiência com as demais atividades inerentes à docência no ensino superior. Outro parâmetro para a seleção dos participantes foi a opção por professoras e professores que se dedicassem à docência no ensino superior como principal atividade de trabalho e fonte de renda.

O contato inicial com cada participante da pesquisa foi realizado pessoalmente, com a finalidade de explicar os objetivos do estudo e os procedimentos que seriam utilizados para o levantamento de informações. Após a anuência, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) autorizando dessa maneira a utilização do gravador, das imagens e das demais informações, sendo garantido, pela pesquisadora, o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa.

No Quadro 3, encontra-se o perfil dos participantes da pesquisa, com a especificação da idade, estado civil, escolaridade e tempo no magistério superior.

Quadro 3. Perfil dos participantes da pesquisa.

Participantes (nomes fictícios)⁶	Idade	Estado Civil/Filhos (as) e netos(as)	Escolaridade	Tempo no Magistério Superior (anos)
Tábata	41	Solteira Sem filhos	Graduação em Direito e Mestrado em Ciências Jurídicas	10
José	57	Casado Uma filha, um filho e três netas	Graduação em Ciências Contábeis e Mestrado em Administração	28
Renata	52	Divorciada Dois filhos	Graduação em Psicologia e Mestrado em Administração	26

⁶ Os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

Robert	51	Divorciado Um filho	Graduação em Matemática e Mestrado em Educação	20
--------	----	------------------------	---	----

Fonte: Elaborado pela doutoranda, 2017.

Cabe ressaltar, que todos os professores participantes da pesquisa lecionam em cursos de graduação e, esporadicamente, ministram aulas na pós-graduação *lato sensu*. Com exceção da professora Renata, os demais professores atuam em duas diferentes IESs. Uma característica peculiar dos participantes da pesquisa, exceto o professor Robert, foi que todos ocuparam, durante sua trajetória no magistério superior, cargos de gestão administrativa, mas, por opção própria, acabaram retornando à sala de aula. Os professores participantes do estudo dedicam-se exclusivamente à docência em regime de contrato de trabalho celetista/horista e não atuam em outras atividades profissionais.

3.3.2 Procedimentos para a análise das informações

Ao término de cada entrevista realizada com os docentes, procurei fazer a sua transcrição com o objetivo de não perder os detalhes, as impressões e principalmente os sentimentos e as inferências que emergiram frente aos diálogos que foram produzidos. No entanto, não poderia deixar de pontuar que, mesmo transcrevendo literalmente a fala dos protagonistas da pesquisa, ficava apreensiva sobre como faria a análise das informações produzidas, sem perder a riqueza, as minúcias de cada relato, de cada expressão, as lágrimas, os sorrisos, as entonações de determinadas palavras e tudo que havia vivenciado com cada participante da pesquisa.

De tal modo, devo confessar que, ao contar as histórias de vida, certamente algumas informações se esvaeceram de alguma forma e em algum momento. Assim, reitero as palavras de Bosi (2003, p. 35): “É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa”.

Por vezes, ao término, das entrevistas havia a sensação de ter interrompido alguns relatos e, ao escutar as gravações, me perguntava: Será que deveria ter indagado sobre tal assunto? Será que era o momento? Será que foi oportuno? Enfim, eventualmente, ficava a impressão de que poderia ter feito diferente ou não. Apesar das dificuldades e de algumas incertezas, algo extremamente fecundo, a meu ver, acontecia durante as entrevistas os: bons encontros. Aqui utilizo as palavras de Sawaia (2009, p. 370) que, com base na filosofia de

Spinoza e na teoria vigotskiana, discorre: “O homem tem necessidade, sim, de pão, mas igualmente de bons encontros potencializadores de liberdade, felicidade, criação e fruição do belo”.

Na maioria das entrevistas ocorreram bons encontros. Encontros que extrapolaram o processo de levantamento das informações, pois foram vivências, momentos alegres que nos emocionaram e nos fizeram chorar, me proporcionaram (re)viver com os docentes suas histórias de vida, seus momentos de alegria, de realização profissional e/ou de tristeza etc. Desse modo, tomo como princípio que “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (Freitas, 2002, p. 25).

Ao começar a organizar as informações produzidas, surgiram muitas dúvidas. Afinal queria preservar as especificidades, a história de cada docente e, ao mesmo tempo, pontuar as similaridades das biografias dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Assim, partindo dos princípios vigotskianos sobre o método de pesquisa (Vigotski, 2007) e inspirados na proposta dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013), tomei como referência especificamente a primeira e a segunda etapa do método indicado pelos autores, em especial no que se refere à leitura fluente e à organização do material para o levantamento dos pré-indicadores, visto que, para os referidos autores, a partir das “diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas [...] que sejam reiterativos, demonstrem maior carga emocional ou ambivalências”. Cabe ressaltar que: “Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 310).

Também levei em consideração as orientações de Zanella et al. (2006, p. 28) quando discorrem que “O fundamental é a leitura desses materiais de modo a considerar a complexidade e o caráter inexoravelmente relacional de sujeitos e realidade”, considerando, desse modo, seu caráter dialético de análise e a interação entre coletivo/singular e entre genérico/particular.

A segunda etapa refere-se à construção dos indicadores e conteúdos temáticos, “[...] o movimento empreendido é de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 309). Os autores pontuam que esse período já indica uma etapa do processo de análise que designa o início da nuclearização. A

construção e análise dos núcleos de significação refere-se à terceira etapa desse processo na qual: “Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 310).

A quarta e última etapa seria a constituição da análise dos núcleos, evidenciando-se as semelhanças e contradições dos participantes da pesquisa, sendo verificada a partir da análise do pesquisador. Deste modo, “Caminhando na compreensão dos sentidos, relembramos a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 310). No entanto, adaptei a terceira e quarta etapa, optando por discorrer a história de vida de cada professor/professora, demarcando as singularidades do sujeito, como se constituíram e se constituem enquanto docente, seu cotidiano, as diferentes emoções/sentimentos vivenciadas pelos docentes, procurando localizar o que Vigotski (1998) denomina de “análise em unidade”:

Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade de análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo (p. 5, grifo do autor).

As referidas “unidades” de análise não são estáticas e separadas, ao contrário, complementam-se e estão diretamente relacionadas, pois só desse modo tornam-se possíveis compreender e explicar os processos de pesquisa de forma dinâmica e dialeticamente construída no processo histórico de seu desenvolvimento. Na perspectiva de Vigotski (2007, p. 65), “A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise dos processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”. Dessa maneira, a partir do exposto acima, a seguir, apresento o processo da análise das informações da pesquisa em forma de figura, a saber.

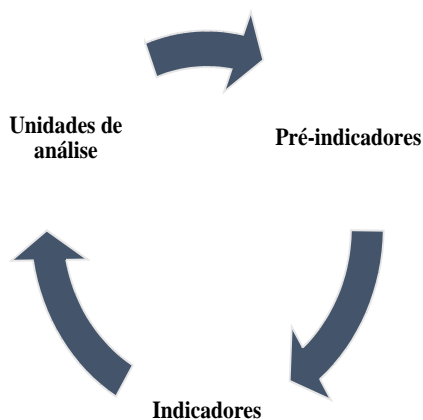


Figura 1. Processo de análise das informações.

Fonte: Elaborada pela doutoranda, 2017.

Conforme é possível observar na Figura 1, cada etapa realizada na análise vem demarcada por flechas, pois, no decorrer desse processo, “a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica no marco de um processo integral mais complexo” (Vigotski, 1990, p. 103). Visto que “Este ponto de vista monista integral consiste precisamente em analisar um fenômeno em sua totalidade como uma configuração e suas partes como elementos orgânicos da mesma” (Vigotski, 1990, p. 103).

Assim, o movimento da análise constituiu-se na identificação de pré-indicadores, indicadores e “unidades de análise”, percorridas por Vigotski (1990, 1998, 2007, 2009), levando, ao mesmo tempo, em consideração as “áreas problemáticas” apontadas por Ferraroti (2007). Dessa forma, procurei identificar as características historicamente construídas por cada sujeito, por meio dos diversos diálogos ocorridos durante nossos encontros. No entanto, foram as fotografias como memória que me permitiram conhecer de forma mais ampla o “processo de mudança” que cada docente construiu sua própria história de vida, visto que: “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 2007, p. 68, grifo do autor).

Desse modo, elaborei um quadro para cada participante da pesquisa com a finalidade de organizar o material produzido, sendo composto por: nome fictício do participante da pesquisa, pré-indicadores, indicadores e as unidades de análise.

O Quadro 4, a seguir, é apenas parte do quadro construído para a professora Tábata. Cabe esclarecer, que a unidade de análise “Tempo e docência” refere-se aos indicadores: “Relação com os pais/família”, Amizade, A janela, “Qualidade de vida”.

Quadro 4. Organização das unidades de análise – professora Tábata.

Pré-indicadores	Indicadores	Unidades de Análise
<p><i>“Os meus pais são aposentados. Vira e mexe eles precisam de mim também, a me leva ali, a vou no médico, vamos juntos e eles querem atenção. Então, por exemplo, quando eu chego da faculdade, eu leciono todas as noites, quando eu chego da faculdade as vezes 11 horas 10h30 eles querem conversar [...]” (1º encontro).</i></p> <p><i>“[...] então, isso acaba ocupando o tempo da gente também, né. Mas eu faço com bastante carinho, assim, e eu entendo o lado deles, da mesma forma que poucas vezes que eu cheguei em casa e eles não estavam eu me senti muito sozinha [...]” (1º encontro).</i></p> <p><i>“[...] quando eu penso assim em casar e sair de casa, dá uma dorzinha no coração eu morro de dó de deixá-los sozinhos, né. Mas eu sei que uma hora isso vai chegar, né, não tem como prorrogar muito” (1º encontro).</i></p> <p><i>Foto 7/presente: “Essa foto foi aqui com os meus pais. Inclusive aqui no restaurante. Eu moro com eles, né, então a gente... eu curto muito a minha mãe o meu pai, né, eles me ajudam. É mais a minha mãe que corrige algumas questões objetivas pra mim. Ela é formada também em Direito. Então eu estou fazendo alguma coisa e eu troco uma ideia com ela chamo ela e falo: ‘eu estou pensando fazer assim, o que você acha?’ Mas na minha faculdade sempre foi assim, mas ela é minha mãe, meu porto seguro. Assim, quando eu chego da aula ela está me esperando né faz um chazinho pra mim dormir, principalmente quando eu vou pra X. Quinta-feira eu faço três períodos, aí eu dou aula de manhã, atendo alunos a tarde e dou aula a noite e depois volto dirigindo, então chegou assim uma hora que eu estava me arrastando, de manhã de tarde e de noite. Então eu chego, aí ela já vem, aí que um chazinho etc. No meu mestrado também ela me ajudou muito também, até financeiramente também, porque não tinha muitos recursos, então eles são meu porto seguro assim, então não tem como falar da minha vida, da minha profissão sem falar deles, eles estão sempre presentes” (3º encontro).</i></p>	<p>1. Relação com os pais/família</p>	<p>Tempo e docência</p>

Fonte: Elaborado pela doutoranda, 2017.

Minha intenção com a elaboração do Quadro 4 foi organizar as informações produzidas, contemplando o processo histórico da constituição docente, levando em consideração que “a Psicologia Sócio-Histórica recupera a ideia de um sujeito com uma essencialidade processual e histórica” (Gonçalves, 2011, p. 73). Procurei também, conhecer sua vida cotidiana, a constituição de suas atividades enquanto professor/professora, para assim compreender os

aspectos afetivos e volitivos que se entrelaçam e constituem o seu fazer docente. Segundo Vigostski (1998), a análise em unidades:

Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (p. 9).

Desse modo, no Quadro 5, apresento as unidades de análise separadas por participante da pesquisa e as unidades de análise que denominei de “entrelaçadas”, ou seja, que se reportam às congruências/incongruências das histórias de vida de todos os docentes que fizeram parte do estudo.

Quadro 5. Composição das unidades de análise.

Participantes	Unidades de análise por docente	Unidades de análise entrelaçadas
Tábata	O balé, a advogada e a docência	Ser docente: uma construção
José	O professor reitor	
Robert	Professor de Matemática	
Renata	A professora coordenadora de curso	
Tábata	Bilhetinhos carinhosos	Docência e relacionamento com os acadêmicos
José	Homenagens e docência	
Robert	Notas dos acadêmicos	
Renata	Convivência com os acadêmicos	
Tábata	Tempo e docência	Docência e vida cotidiana
José	“Minhas netas”	
Robert	Docência e amizade	
Renata	Espaços, objetos e docência	

Fonte: Elaborada pela doutoranda, 2017.

Cabe esclarecer que as unidades de análise separadas por participante da pesquisa, foram dispostas seguindo uma certa similaridade de percurso, sendo essas e as unidades de análise entrelaçadas organizadas de acordo com os objetivos específicos desse estudo.

Assim, após a organização dos quadros para cada docente participante do estudo, comecei a redigir a história de vida de cada sujeito, tendo como parâmetro as áreas problemáticas sugeridas por Ferraroti (2007). É importante ressaltar, que as unidades de análise foram construídas no começo da análise, antes do início da escrita de cada história, mas, ao tecer a biografia de cada docente, as referidas unidades foram modificadas, em função do próprio processo de análise, até chegar às unidades supracitadas. Ressalto, ainda, que as unidades de análises “Os encontros com Tábata, José, Robert e Renata” referem-se à descrição

do perfil dos docentes e o relato de como foram construídos os encontros com cada participante da pesquisa.

Saliento que, ao compor a história de vida de cada docente, procurei não somente descrevê-las, visto que “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (Vigotski, 2007. p. 64). Mas também explicá-las, “revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (Vigotski, 2007. p. 65), sendo esse um dos princípios do método de pesquisa para Vigotski, conforme exposto anteriormente. E assim, enfatizar as conexões e as relações entre as várias atividades da vida cotidiana dos docentes, das quais se constituem os sentidos afetivos e volitivos de sua atividade docente. Portanto, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas” (Vigotski, 2004, p. 216).

Dessa maneira, ao término da escrita de cada história de vida, já nas considerações finais, procurei tecer o entrelaçar dessas biografias, as convergências e diferenças de cada sujeito de pesquisa, pois “É precisamente esta visão totalizadora e dialética que permeia a obra vigotskiana e se mostra essencial para investigações que consideram o humano como inexoravelmente semiótico, histórico e cultural (Zanella et al., 2006, p. 28).

Logo, nas próximas páginas, apresento a história de vida de cada um dos quatro docentes participantes do estudo. A explanação das histórias foi escrita a partir dos seguintes tópicos: descrição dos encontros e da relação constituída entre pesquisadora e participantes; e apresentação e discussão das unidades de análise.

4. DO BALÉ CLÁSSICO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A HISTÓRIA DA PROFESSORA TÁBATA

Foi do balé clássico que veio a trajetória que eu me encontro hoje. Por isso que cada uma das pernas representa meus dois momentos [...]. Quando eu encontrei ela, [Foto 1] eu disse: 'Nossa, ela vai pra minha entrevista, ela me representa!' (2º encontro, Tábata).



Foto 1. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Tábata, 2016.

4.1 Os encontros com a professora Tábata

Tábata, 41 anos, é paulistana e reside com seus pais em Santa Catarina há mais de 10 anos, graduada em Direito, com Mestrado em Ciências Jurídicas. Atua há nove anos como professora e orientadora de estágios e de TCCs nos cursos de Direito em duas diferentes IESs, com uma carga horária média (pois amplia ou diminui a cada semestre letivo) de 30 horas/aulas semanais efetivamente em sala de aula, além das orientações.

Nossos encontros ocorreram no início de 2016, mas foi em meados de 2015 que entramos em contato pessoalmente com a professora Tábata com o intuito de convidá-la para participar da pesquisa. Assim, em uma conversa informal nos bastidores de uma IES, ela

prontamente aceitou o convite e indagou sobre o que deveria fazer. Na oportunidade, comentamos que iríamos dialogar sobre as suas vivências como professora e solicitamos para que verificasse o local, dia e horário que lhe fosse mais adequado para nossos encontros. Desse modo, nosso primeiro diálogo, com duração de 48 minutos, ocorreu em 22 de fevereiro de 2016 nas dependências de uma das instituições onde a professora trabalha. No início do encontro Tábata comentou, sorrindo e suspirando, que estava ansiosa para a entrevista, pois nunca tinha passado pela experiência de dialogar sobre sua vida profissional. Segundo González Rey (2011, p. 80),

Quando o sujeito pesquisado se defronta com a pesquisa, encontra-se em uma situação nova geradora de múltiplos estados emocionais, que vão desde a curiosidade até a ansiedade; por isso se requer primeiro estabelecer uma relação que lhe permita sentir-se bem e motivar-se com o trabalho que tem adiante.

O segundo encontro, com a duração de 55 minutos, ocorreu dia 1º de abril de 2016, por volta das 13 horas em um ambiente reservado e agradável de um restaurante-bar, localizado à beira-mar. O diálogo sobre as fotografias do passado aconteceu de maneira descontraída e regado de muitas gargalhadas, café e quitutes. Na oportunidade, Tábata discorreu sobre o processo de escolha das fotografias *“eu fiz uma retrospectiva [...] isso aqui me representa, isso aqui não, foi bem legal [...], adorei falar dos meus melhores momentos, melhores momentos profissionais, isso me engrandece como ser humano e principalmente como profissional”* (2º encontro). Nesse processo, *“o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa”* (Freitas, 2002, p. 25).

O terceiro encontro, em 6 de maio de 2016, também aconteceu em um restaurante à beira-mar e, novamente, com um cafezinho. Na oportunidade, a professora comentou sobre as imagens que registrou a partir do nosso último encontro. Para Tábata, o processo de fotografar momentos de seu cotidiano lhe proporcionou: *“refletir se é isso mesmo que eu quero etc., se vou continuar ou voltar a advogar. Então essa reflexão também foi muito importante por eu estar passando por essa fase de uma turminha maior, mas eu quero continuar”* (3º encontro, Tábata).

As duas últimas entrevistas, especialmente, me fez lembrar do artigo de Spink (2008) no qual ele discorre sobre o “diálogo situado”, ou seja, o quanto o lugar onde são realizadas as entrevistas faz parte do próprio processo da pesquisa, interferindo no diálogo e na interação

entre pesquisadora/participante da pesquisa, pois o ambiente do restaurante e da praia fizeram com que os dois últimos encontros ficassem mais descontraídos, permitindo uma conversa muito mais fluida e espontânea das recordações e dos sentidos atribuídos por Tábata a cada fotografia apresentada.

As informações trazidas por Tábata, no decorrer dos três encontros, demonstraram o quanto o trabalho faz parte de todas as atividades que a professora realiza diariamente, especialmente pelas próprias características do seu fazer docente, já que a maior parte de suas atividades ocorrem fora da sala de aula, em função do planejamento de aulas, correções de provas etc., assinalando-se de tal modo “O caráter polissêmico do trabalho docente” (Lelis, 2008, p. 66).

Foram muitos assuntos relatados por Tábata no decorrer dos três encontros: sua experiência como professora de balé clássico, que lhe despertou o interesse pelas atividades da docência; a realização do seu mestrado e sua entrada no ensino superior; a convivência com os acadêmicos, que reverbera como base volitiva para Tábata continuar na docência. Também dialogamos sobre as dificuldades e as fragilidades do fazer docente, como a mudança de carga horária a cada semestre, a desvalorização dos professores/professoras do ensino básico ao ensino superior e o grande volume de atividades do trabalho docente.

Para uma melhor organização dos conteúdos oriundos do processo de produção das informações, a seguir, serão apresentadas as unidades de análise: “O balé, a advogada e a docência”; “Bilhetinhos carinhosos”; e o “Tempo e docência”, decorrentes do processo de análise da pesquisadora.

4.2 O balé, a advogada e a docência

Desde dos 6 anos de idade a dança fez parte de sua história. Formada em balé clássico, a trajetória profissional de Tábata inicia-se aos 17 anos, ao ministrar aulas práticas e teóricas de balé clássico.

[...] também acabou surgindo as aulas de história da dança, aula dos movimentos, dos movimentos da dança, aulas teóricas e aí tinha uma salinha com carteiras e o quadro e aí durante 1 hora eu dava essas aulas teóricas não só as práticas e eu acho que foi aí que eu descobri a paixão, claro eu já tinha a paixão pela docência nas aulas práticas, mas aí a teoria eu comecei a ver que eu gostava também de explicar aquela teoria e aí foi quando eu fui me encontrando (1º encontro, Tábata).

O relato supracitado ocorreu em nosso primeiro encontro. Na oportunidade, havia perguntado à Tábata se quando veio residir em Santa Catarina já estava formada em Direito. Prontamente ela verbalizou primeiramente sua experiência com a dança, e em seguida, comentou sobre sua formação acadêmica. Do mesmo modo, aconteceu em nosso segundo encontro, quando começamos o diálogo sobre as fotografias do passado.

Essa foto [Foto 1], ela representa as nossas pernas, a nossa caminhada pra onde a gente pretende ir e chegar né, uma perna ela está com a sapatilha de ponta e representa o meu primeiro contado com a docência que foi o balé clássico então eu comecei a lecionar ali, dando aulas práticas e depois aulas teóricas e aí, durante a faculdade de Direito, eu ainda continuei dançando praticamente durante toda a faculdade e as pessoas me perguntavam, você vai trabalhar como profissional jurídica ou você vai ficar dançando? Aí eu falei, os dois, no âmbito jurídico e o outro porque eu também queria lecionar além de dançar também e essa foto representa isso. Só que aí quando eu me formei eu passei na OAB [Ordem dos Advogados do Brasil] e precisei largar né, não poderia continuar dançando e advogando ao mesmo tempo. Por isso que a outra perna com salto bem alto, porque sou baixinha né, me representa e esse salto representa minha nova trajetória que seria então a minha área jurídica [Foto 1] (2º encontro, Tábata).

Conforme Vigotski (1998), “no desenvolvimento da vida emocional, a migração sistemática, a mudança de lugar da função psíquica no sistema, determina também seu significado em todo o processo de desenvolvimento da vida emocional” (p. 106). Desse modo, a dança fez parte da história de Tábata. Ministrando aulas de balé clássico lhe deu a oportunidade de se experimentar enquanto docente, acendendo a possibilidade de unir a dança com o processo de ensino. As relações oriundas de sua primeira experiência como professora resultaram em um processo fortemente marcado por vivências, as quais ressoaram em suas escolhas profissionais “passei e lecionei por mais oito anos e durante essa caminhada eu lecionei tanto para as crianças quanto para os formandos” (1º encontro, Tábata).

Sua preferência à docência fica novamente clara quando Tábata discorre sobre a possibilidade de voltar a advogar com seus colegas, pois são vários os convites e oportunidades para trabalhar como advogada.

Todo mundo fala, ah vamos voltar a advogar, vamos abrir escritório, ah estou precisando de uma advogada lá no meu escritório. E é óbvio que se eu for trabalhar eu vou ter que diminuir a minha carga horária, porque eu me dedico só para isso né. São todas as noites mais algumas manhãs, mais alguns orientandos de TCCs. Bem enlouquecida, mas eu gosto, eu gosto da coisa. Aí eu penso: poxa tenho que diminuir, não sei! Aí dá aquela dorzinha no coração e eu acabo não indo, tô relutando (1º encontro, Tábata).

Tábata advogou durante dois anos, contudo não se sentia realizada: “*eu vi que não era a minha praia*” (1º encontro, Tábata). Assim, ao discorrer sobre a possibilidade de voltar a exercer a advocacia, foi enfática ao comentar:

se tu não conseguir a procedência, ou seja, ganhar a causa, nem que seja em parte, o cliente vai achar que o teu serviço foi uma porcaria, então você acaba saindo frustrada [...] então isso foi uma das coisas que me desmotivou na advocacia que é o que já eu adoro na docência, né (1º encontro, Tábata).

Outra questão refere-se há uma segurança financeira, visto que: “*por mais que exista essas inseguranças dos horários de aulas, ainda é mais segura que um profissional liberal, do que advogar por exemplo, porque vai ter meses que você não vai receber, não vai sair nenhuma causa*” (1º encontro, Tábata).

Em 2003 Tábata cursou uma pós-graduação de Direito em Metodologia para o Ensino Superior, já com o intuito de lecionar. Foi ao término do mestrado que Tábata teve as primeiras oportunidades de ministrar aulas no ensino superior: “*Foi quando eu estava terminando o mestrado em 2007 e comecei a lecionar [...] e agora eu nem penso em fazer outra coisa da vida*” (1º encontro, Tábata).

O mestrado foi uma experiência que marcou a vida de Tábata, em especial pela convivência com seus orientadores. A expressão verbalizada “*Ele me orientava até para vida*” (2º encontro, Tábata), referindo-se a um de seus orientadores, demonstra a relação de parceria, amizade e admiração que Tábata tinha pelos seus orientadores, ambos já falecidos.

[...] porque o que me marca tanto esse meu mestrado também os dois orientadores [...] eu considerava eles como uma segunda família para mim. O meu pai e minha mãe tinham ciúmes [...] então foi assim muito marcante e agora eu olho para foto assim com tristeza por eles terem assim partido. Foi um momento que me marcou, então foi muito importante para mim, as fotos, tanto que eu escolhi entre as fotos dos meus pais e as fotos deles, eu escolhi as fotos deles [referindo-se à Foto 2/memória] porque nesse momento eles foram mais importantes para mim. Os pais foram fundamentais nas pesquisas no sentido de me poupar, no sentido de me ajudar assim em casa né para que eu pudesse ter mais tempo para pesquisa então foi muito importante, mas eles foram demais (2º encontro, Tábata).

Para Martins (2016), “a fotografia nega-se enquanto suposição de retrato morto da coisa viva, porque é, sobretudo, retrato vivo da coisa morta. [...] se torna representação, isto é, presença do ausente” (pp. 28-29). A lembrança de Tábata a respeito de seus orientadores de mestrado foi comentada com os olhos cheios de lágrimas, pois o período da elaboração da dissertação e o término do mestrado culminou com sua entrada como docente no ensino superior, especialmente em função do incentivo e apoio dos referidos orientadores.

Desse modo, a Foto 2 faz alusão ao dia da defesa de Tábata, demonstra, de certa forma, a implicação desse momento à sua vida, convertendo em vivências significativas que reverberaram sentidos afetivos volitivos, os quais proporcionaram seu investimento na docência. Cabe ressaltar que “O sentido articula de forma específica o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual” (González Rey, 2009, p. 50). O sentido reúne todos os aspectos da individualidade do sujeito e se configura nas especificidades de cada situação vivenciada, conferindo dessa forma seu caráter complexo e dinâmico. Ou seja, “A produção individual de sentido tem gênese no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta (González Rey, 2009, p. 51).



Foto 2. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Tábata, 2016.

O mestrado foi uma etapa de profícuas aprendizagens e mudanças na vida de Tábata: “*o mestrado foi fundamental. E foi muito importante para mim a pesquisa. Eu falei sobre a justiça, eu busquei aquilo que é, assim, o equilíbrio, a busca do equilíbrio etc. Então eu fugi daquela zona de conflito e fui para uma parte mais conciliatória que é a docência [...]*” (2º encontro, Tábata). O desenvolvimento de sua pesquisa, a convivência com seus orientadores e as atividades acadêmicas reverberaram na sua implicação para com as atividades da docência no ensino superior e produziram experiências significativas no decorrer do período em que fazia o mestrado: “*Meu mestrado foi assim um sonho realizado. O doutorado é assim: se vier veio, se não vier não veio. Mas o mestrado foi muito importante [...]*” (2º encontro, Tábata).

No decorrer de sua trajetória profissional enquanto docente, após oito anos que estava lecionando, Tábata recebeu o convite para coordenar os estágios do curso de Direito em uma das instituições que trabalha, a experiência lhe mostrou que

como coordenadora do estágio, ali foi bem complicado, porque era um desafio, área da área administrativa eu nunca tinha passado por área administrativa! Meu, foi difícil para mim, porque eu acabei meio que abandonando a docência para me dedicar pra parte administrativa e aquilo me deixou muito frustrada! Tanto que eu fiquei só um semestre e pedi para sair, eu vi que não era a minha praia, assim como advogar não era a minha praia, a parte administrativa não era a minha praia, meu negócio era docência, era sala de aula (1º encontro, Tábata).

O contato com outras atividades profissionais foi importante, no sentido de valorizar o trabalho de Tábata, conforme seu próprio relato: “o que mais me chamou atenção foi que eu só tinha um ano e meio de faculdade, mas eles gostaram do meu trabalho [...]. Eu tinha muito contato assim com alunos e aí falaram você vai ser uma ótima coordenadora” (2º encontro).

4.3 Bilhetinhos carinhosos

Segundo Marques e Carvalho (2014), a sala de aula possibilita encontros entre docentes e discentes, proporcionando a ambos experimentarem alegrias e/ou de tristezas. “Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes, podem aumentar ou diminuir a potência de agir [...]” (Marques & Carvalho, 2014, p. 48). No caso de Tábata, muitas foram as vezes que suas experiências em sala de aula reverberaram em vivências positivas que lhe afetaram e revigoraram o seu fazer docente, produzindo motivos para permanecer nesse ofício:

Aí eles [os alunos] perguntam: Professora, mas você acha justo isso? E quando você explica e você traz a realidade eles ficam te olhando com uma carinha assim, como se você tivesse contado, assim, né, tivesse dado uma iluminada na vida deles, assim. E eles saem: “Poxa, professora, que legal, foi muito boa a aula, que legal”, “posso ler tal livro?”, “me indica um livro”, isso é muito gratificante [...] (1º encontro, Tábata).

[...] eu adoro na docência né, em um semestre só, como eu trabalho muito com as primeiras fases, eu já vejo a diferença do início do semestre pro final do semestre, que os alunos que ingressaram ali, às vezes, muita. Não tinham um raciocínio muito rápido, ou tinha dificuldade para escrita e ali no final do semestre já melhorou, já se dedicou, leu, perguntou. Aí tu já vê aquela pequena evolução naquele período ali, então eu acho que isso dá um gás [bem enfatizado], sabe? Isso é o que mais dá o gás no professor, para mim, né (1º encontro, Tábata).

A experiência da professora Tábata em lecionar na 1ª, 6ª e 8ª fase do curso de Direito lhe proporcionou a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento acadêmico/profissional dos acadêmicos. A relação com os alunos em sala de aula, corredores, eventos etc. lhe possibilitou vivências significativas que reiteram sua prática docente, como é possível verificar em seu relato abaixo:

[...] eu leciono na 1ª fase, depois 6ª e depois na 8ª, então como eu já estou há 10 anos e o curso é 5 anos, praticamente todos os alunos que estão lá já passaram por mim hoje, né. Então aconteceu a semana passada uma situação: eu entrei na 6ª fase, né, e comecei a fazer uma revisãozinha de uma teoria que servia de base pra introdução da matéria que ia lecionar, que eu ia começar, aí comecei explicar e tal e duas alunas: “Nossa professora, eu tô lembrando a professora falava disso na 1ª fase, eu lembro que a professora desenhava a pirâmide lá do ordenamento jurídico botava a Constituição Federal no topo!” Eu falei: “Sim, olha aqui eu vou desenhar de novo porque isso aqui é o fundamento do que nós vamos estudar e tal”. “Nossa, eu lembro professora eu lembro tudo, como é que pode e olha que eu só esquecida!” Aquilo foi muito legal porque, assim, poxa, é porque você marcou de alguma maneira você tocou aquela pessoa seja profissionalmente, ou seja, de uma forma humana. Eu voltei pra casa, fui dirigindo e fui pensando naquilo, poxa que bacana (1º encontro, Tábata).

Foram muitos momentos significativos no decorrer da vida profissional de Tábata, mas de um modo especial, foi a convivência com os alunos que lhe conferiu experiências intensas e de profundo sentido para sua vida. Assim, partilho da tese de Sawaia (2009) que, inspirada em Spinoza, comenta: “A potência de conservação é também poder de ser afetado [...], a depender das intersubjetividades que me constituem, isto é, das afecções (*affections*) que meu corpo e minha mente sofrem nos bons ou maus encontros do passado, do presente e do futuro” (p. 366).

[...] eu tenho alunos da 6ª e 7ª fase que falaram para mim assim: Nossa professora, eu lembro dessa aula lá na primeira fase! Eu falava do Miguel Reale, e todas as vezes que fala sobre valores são valores enormes. Então tudo isso para mim é muito gratificante. Então eu marquei esse aluno, eu coloquei alguma coisa nesse aluno que ele vai levar para sempre. Então eu vejo esse momento que eles estão ali escrevendo [referindo-se às Fotos 3 e 4] (2º encontro, Tábata).

Desse modo, ao longo do processo de levantamento das informações, Tábata discorreu sobre a intensidade dos “bons encontros” em sala, os quais repercutiram em suas vivências e, assim reiteraram seu interesse em continuar na docência. Entre essas vivências, conta os relatos de seus alunos sobre suas aulas, a saber: “Professora, a sua aula é a melhor, porque a professora explica com vontade, [...] porque a professora fala e dá exemplo [...] então são momentos que eu já saio assim, bah, eu saio em êxtase da sala de aula (1º encontro).

Para Tábata, as imagens, a seguir, dos alunos fazendo prova representam “*um momento que eu fico observando que me dá a maior gratificação assim, [...] é uma forma de realização porque ali eles estão tentando colocar um pouco do que eu ensinei um pouco do eles aprenderam comigo ali na aula, então para mim é uma gratificação [...]*” (2º encontro).



Foto 3. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Tábata, 2016.



Foto 4. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Tábata, 2016.

Já a Foto 5, a seguir, apresenta Tábata quando foi paraninfa da primeira turma em que lecionou no ensino superior, fato que lhe marcou muito, principalmente em função da sua relação com os alunos e da construção da sua própria história na instituição: “*eu fiquei em segundo lugar no processo seletivo. Depois de 15 dias que tinha começado a aula, ela [a coordenadora do curso] me ligou e disse: ‘podes assumir’*” (1º encontro, Tábata/memória). A turma havia feito um abaixo-assinado solicitando a substituição da professora que ficou em primeiro lugar. Tábata, como era a próxima colocada do concurso, assumiu com a

responsabilidade de fazer um bom trabalho, que, de certa forma, poderia lhe garantir sua permanência na instituição *“foi muito marcante, então quando me chamaram para paraninfa eu falei, eu não estou acreditando, a minha primeira turma aí veio toda aquela retrospectiva né, o meu desafio dentro da instituição”* (2º encontro, Tábata).



Foto 5. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Tábata, 2016.

Ao discorrer sobre a Foto 5, Tábata comentou que foi a primeira e única vez que foi convidada para ser paraninfa e que, em função de dar *“aula para eles [os acadêmicos] na 2ª fase, quando fui dar aula na 9ª fase eles me convidaram pra ser paraninfa, aí veio toda aquela retrospectiva, sabe?”* (2º encontro, Tábata). O cotidiano dos docentes se realiza e se potencializa a partir das atividades diárias com os acadêmicos, do mesmo modo, se revitaliza a partir dos “rituais”. Nesse caso, a formatura para Tábata *“foi muito gratificante, aí, não sei, nunca mais me chamaram para paraninfa, no dia mesmo da colação eu estava muito emocionada”* (2º encontro, Tábata).

Segundo Pais (2009), “O ritual cumpre uma importante função reguladora da interação na vida cotidiana” (p. 81). Dessa forma, “o cotidiano não é apenas o espaço de realização de atividades repetitivas: é também um lugar de inovação. A vida cotidiana não é apenas feita de rebotalho. A própria recusa do cotidiano (a festa, as viagens, as férias...) é a sua organização e transformação” (p. 80). Assim, a partir da formatura Tábata fez uma “retrospectiva” de suas atividades enquanto professora, de sua entrada e de seu percurso na instituição de ensino, o que lhe promoveu sentidos e bases afetivas volitivas para o seu fazer docente.

A Foto 6 representa as demonstrações de carinho que Tábata recebe de seus alunos, reiterando a tese que o fazer docente pode reverberar de várias formas e com diferentes sentidos aos discentes, sentidos esses, que promovem à própria ação docente, conforme a verbalização da Tábata:

O que mais me surpreendeu foi quando ela me deu esse cartão [Foto 6] e deu também uma toalhinha de rosto bordada. Mas o que mais me chamou atenção é que eu trabalhei um semestre e uma aluna de 1ª fase, tão pouco tempo assim, ela me passou todo esse carinho esse agradecimento e ela falou: “ela é uma ótima professora, eu adoro ela”. O que mais me chamou atenção, porque foi da 1ª fase, um semestre ou pouco mais de três meses de aula ou talvez nem isso [...]. Outro dia ela me encontrou e disse: “Ai professora que saudades das suas aulas, não tem professor com a sua didática” e começou a me elogiar [...] (2º encontro, Tábata).

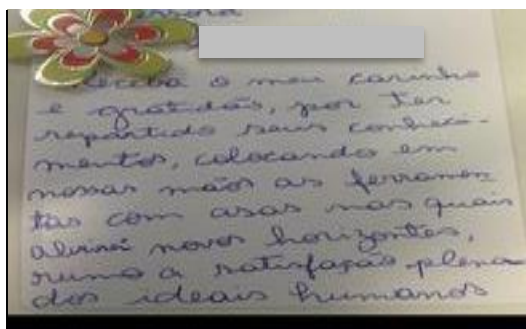


Foto 6. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal, Tábata, 2016.

Ser professora de disciplinas do curso de Direito também lhe oportuniza participar de outros momentos gratificantes enquanto professora, como “quando os alunos passam na OAB, eles agradecem, dizem ‘Aí, profe, você fez parte da minha história’ [...], então é muito gratificante [...] acho que é isso que não me deixa largar: é diferente do advogado” (1º encontro, Tábata). Outro aspecto verbalizado por Tábata refere-se às amizades oriundas do próprio contexto de trabalho:

[...] aliás essa questão também me fez fortalecer as amizades assim dentro do trabalho, né, porque daí elas viam a minha correria de ir e voltar, estrada e diziam: Não, mas dorme lá em casa. Aí eu fui conhecendo, já estou há 10 anos lá, então isso fortaleceu, em tenho umas quatro colegas assim bem amigas, colegas de trabalho que viraram minhas amigas [...] (1º encontro, Tábata).

Na relação com os acadêmicos, colegas de trabalho, nas experiências e desafios profissionais, das decepções às alegrias, nos encontros e desencontros da vida cotidiana, Tábata vai, paulatinamente, constituindo-se enquanto docente, visto que “Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos

os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós” (Vigotski, 2004, p. 82).

4.4 Tempo e docência

No decorrer dos encontros com a professora Tábata, a utilização do tempo “livre” e do tempo dedicado ao trabalho emergiu como um aspecto de fundamental importância e de considerável valor em sua vida cotidiana. Tábata procura aliar as várias demandas do trabalho docente à rotina de sua família e às suas atividades de lazer. Demandas essas que extrapolam o período em que a professora está efetivamente em sala de aula, pois invadem todas as esferas de sua vida cotidiana, a partir da preparação do conteúdo que ministrará, das atividades e provas que precisam ser corrigidas e das demais formalidades e burocracias relacionadas ao exercício da docência.

Segundo Heller (2008, p. 32), “A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividades”. Um dos modos mais característicos da vida cotidiana dos docentes refere-se à heterogeneidade e à hierarquia, justamente em função das diversas disciplinas, IESs que trabalham e, sobretudo, pelas consequentes atividades extra sala de aula, como preenchimento de diários, correção de provas, trabalhos, TCCs etc. E assim, de forma muito peculiar, os(as) professores(as) precisam dar conta dessa demanda, sendo “necessário, selecionar e as escolhas acabam por determinar uma hierarquia de valores e por consequência de ações” (Guimarães, 2002, p. 13).

Pesquisa realizada por Elias (2014) também demonstrou a rotina intensa dos professores, com inúmeras tarefas relativas à docência, as quais se acumulam com as demais atividades da rotina familiar. Elias (2014, p. 105) ainda ressalta que “A intensificação do trabalho se materializa no relato das atividades nos finais de semana e após as 23 horas”. Fato verbalizado, também, por Tábata e pelos demais participantes do meu estudo. Conforme contextualizado no Capítulo 2, há, de forma implícita, um trabalho que na maioria das vezes não é visto, não é reconhecido, mas que toma conta de toda a vida cotidiana dos docentes, exigindo, especialmente em períodos de fechamento de média e semestre letivo, intensa e exclusiva dedicação às atividades da docência.

Cabe ressaltar, que Tábata mudou de cidade para acompanhar seus pais que se aposentaram e também em função da possibilidade de conciliar o trabalho com a praia, os esportes ao ar livre, o cuidado com sua saúde etc. Contudo, a frase “*isso é uma luta constante que eu tenho com o tempo*” (1º encontro, Tábata) reflete algo muito evidenciado durante nossos três encontros, pois, ainda em nossa primeira entrevista Tábata discorre: “*para a praia eu não estou conseguindo ir muito. Eu estou curtindo da janela ainda, porque não está sobrando tempo*” (1º encontro, Tábata).

Segundo Heller (1994), a falta de tempo na vida cotidiana envolve aspectos objetivos e subjetivos. Os aspectos objetivos estão atrelados à organização social do tempo, referindo-se à organização desse na sociedade, sendo externo ao indivíduo. Já os aspectos subjetivos referem-se aos sentimentos atribuídos para tempo vivido e à dimensão única e particular do tempo vivenciado pelo sujeito. As Fotos 7 e 8, produzidas por Tábata para nosso 3º encontro retratam o seu constante conflito, entre o “tempo objetivo e o tempo subjetivo”.



Foto 7. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.



Foto 8. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.

[...] aqui que é da janela do meu quarto [Fotos 7 e 8]. Uma delas tem até uma prova da faculdade. Então esse é o meu lugarzinho de trabalho. Então eu me perco e me permito, quando eu fiz essa bancada de frente para mar já, justamente para tentar compensar o estresse, dessa pilha de provas por exemplo, mais você vai corrigindo mais parece que elas brotam, né. Você olha para pilha ela não diminui, pensa, quatro turmas: uma de 75 e uma de 50, uma de 40 e uma de 25, e fora as resenhas essa coisa toda. Então é um lugar bem especial, é um lugar bem sagrado, assim, eu utilizo para trabalhar e às vezes eu utilizo só para ficar olhando para o mar, assim, olhando pra natureza pra dar aquela recarregada nas energias (3º encontro, Tábata).

A verbalização de Tábata, especialmente quando se refere “às provas que brotam”, traz à tona o próprio contexto da profissão, descrito no Capítulo 2, ao demonstrar que as atividades do trabalho docente em todas as esferas do cotidiano invadem os momentos de lazer e convívio familiar. Segundo Pais (2009), “A polarização do cotidiano em torno da jornada de trabalho reveste, assim, o significado de uma *rendibilização* do tempo” (p. 89, grifo do autor). Rendibilização que pode promover o desgaste físico/mental dos docentes e dimensiona uma temporalidade cotidiana de forma líquida, fugidia, permitindo aproveitar apenas seus resquícios: “*mas eu estou tentando me policiar pela questão da qualidade de vida porque, até dois anos atrás assim, sábado e domingo também eu emendava para corrigir TCC. Às vezes, eu corrigia TCC, mandava no domingo, aí os alunos respondiam: ‘Professora, mas você não descansa?’*” (1º encontro, Tábata). E assim, parece ser possível aproveitar somente os interstícios do tempo, “o olhar pela janela”.

Guimarães (2016), a partir da perspectiva do materialismo histórico, discorre que “tempo e trabalho, na vida cotidiana, são indissociáveis. O *tempo* e o trabalho eclodem nas sutilezas da vida cotidiana e não nos damos conta do quanto estão entrelaçados, do quanto um determina o outro” (p. 192, grifo da autora). O tempo foi um tema amplamente comentado por Tábata durante nossos encontros: tempo para lazer, tempo para descanso, tempo para os amigos, tempo para o trabalho, tempo para os pais etc., ou melhor, a falta de tempo, pois, na rotinização das atividades diárias relativas à docência, há uma mescla entre tempo de trabalho e tempo de descanso e há um tempo que se “perde”, que se esvanece nas inúmeras atividades cotidianas do fazer docente.

As Fotos 9, 10 e 11, a seguir, foram produzidas por Tábata e demonstram sua busca em conciliar lazer, atividades profissionais, família e amigos, visto que

[...] depois de uns quatro anos para cá eu consegui já me reestruturar eu comecei a ficar muito estressada aí eu vi que eu estava muito cansada e que aquela qualidade que tinha buscado não estava encontrando. Então eu tive

que me reorganizar e priorizar mais disciplinas, tentar reduzir a variedade de disciplinas, para poder dedicar a estas a estes conteúdos e também alcançar minha qualidade de vida porque senão eu virava uma máquina de trabalhar, que era o que eu já fazia em São Paulo. Então, foi, isso é uma luta constante que eu tenho (1º encontro, Tábata).



Foto 9. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.



Foto 10. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.



Foto 11. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.



Foto 12. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.

A verbalização de Tábata vem ao encontro do contexto do trabalho docente percorrido no Capítulo 2, pois demonstra que, a partir das diversas disciplinas e atividades realizadas extra sala de aula, a docente se depara com um emaranhado de incumbências que fragmenta o seu fazer. O “policiamento” para conseguir se organizar frente a demanda do trabalho ficou muito explícito no decorrer de nossos encontros, especialmente em função das várias atividades que se acumulam em períodos de provas e fechamento de semestres letivos, sobretudo, em função das várias novas disciplinas que a docente “deve” assumir para manter-se empregada. Segundo Elias (2014, p. 19), “Na instituição de ensino superior privada, o professor multitarefa, o professor que se propõe a saber mais temas e não recusa disciplinas é um professor desejável e corre menos risco de ser demitido após casa semestre letivo”.

A partir desse contexto, há uma “culpabilização”, dimensionada à esfera individual, na qual o sujeito sente-se responsável para dar conta das inúmeras tarefas das quais lhes são

exigidas, sobrecarregando-se de múltiplos afazeres e não se dando conta da ambiência econômica, política e social que promove essa circunstância. Tábata comentou que

[...] estou tentando de um ano para cá me policiar para não trabalhar sábado e domingo, mas isso eu consegui de uns dois anos pra cá, com exceção do semestre passado que eu tive que pegar uns domingos por conta de umas disciplinas diferentes (1º encontro, Tábata).

Tem essa foto aqui (Foto 12) que é da sacada que aparece a Ilha das Cabras, que acontece mais nos finais de semana ou no dia que estou de folga, aí aproveito pra ficar aqui e botar as coisas em dia. E aí vem a minha mãe e diz, olha na janela, e chego até levar um susto por conta do entardecer, então eu tenho milhares de fotos mais do entardecer [...] eu sei dessa qualidade de vida, eu estou tentando dar mais valor a isso [...] E daí de uns dois anos pra cá eu comecei a dar mais por mim nesse sentido, porque é a forma de recarregar a energia para aguentar o tranco, todas as noites na sala de aula está todo muito ali sugando energia, então a gente chega assim sem energia, sem força tem que recarregar (3º encontro, Tábata).

Tábata reside com seus pais (Foto 13) e tem uma relação de amizade e parceria com eles, os quais participam de forma intensa de sua vida, desde as grandes conquistas, até as pequenas tarefas fugidias do cotidiano: “[...] então eles [os pais] são meu porto seguro assim, então não tem como falar da minha vida, da minha profissão sem falar deles, eles estão sempre presentes” (3º encontro, Tábata).



Foto 13. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Tábata para a pesquisa, 2016.

Os meus pais são aposentados. Vira e mexe eles precisam de mim também, a me leva ali, a vou no médico, vamos juntos e eles querem atenção. Então, por exemplo, quando eu chego da faculdade, eu leciono todas as noites, quando eu chego da faculdade às vezes 11 horas, 10h30 eles querem conversar [...], então isso acaba ocupando o tempo da gente também né, mas eu faço com bastante carinho, assim, e eu entendo o lado deles, da mesma forma que poucas vezes que eu cheguei em casa e eles não estavam eu me senti muito sozinha [...] (1º encontro, Tábata).

Tábata também comentou sobre dificuldade de dar mais atenção a seus pais, justamente em função de sua carga horária de aula e de todas as atividades pertinentes à docência. Novamente a “falta de tempo” emerge em nosso diálogo:

[...] se eu quiser sentar para conversar um pouco com o pai e com a mãe que horas que eu vou fazer isso? [...]. Então, é complicado assim. [...] tem gente que diz: aumenta tua carga horária. Para que né? Aí, então eu tenho as manhãs, praticamente livre, então quando eu consigo, quando eu estou bem organizadinha com as minhas tarefas, eu consigo ir na academia, hoje eu fui por exemplo, aí tu vêes um amigo, tu vêes um professor, tu encontras aluno né e aí tu dás aquela espairecida assim, então [...] (1º encontro, Tábata)

Para Guimarães (2016, p. 189), “O tempo se manifesta na vida cotidiana e está tão incorporado nas relações do mundo do trabalho que acaba desempenhando uma função estruturante na organização econômica, política e cultural da complexa realidade contemporânea”. Além de uma organização “complexa” do tempo, este se incorpora intrinsecamente nos interstícios de cada atividade cotidiana do docente.

No decorrer de nossos encontros, a docente também comentou sobre a insegurança frente a variabilidade da carga horária a cada semestre: “o que deixa a gente um pouco insegura é essa questão das aulas a cada semestre, né” (1º encontro, Tábata). Coutinho, Dal Magro e Buddle (2011) já apontavam a ocorrência da precarização do trabalho docente, em função da reestruturação produtiva, aliada à evolução tecnológica com a flexibilização do trabalho, tendo como consequências a racionalização do tempo, a ampliação da produtividade, a valorização da qualificação, a eficiência e multifuncionalidade do trabalhador em detrimento de direitos trabalhistas e a eliminação de postos de trabalho considerados desnecessários.

Segundo Ferreira, Nascimento e Salvá (2014), “ocorre um aumento expressivo de contratação no regime de trabalho horista, [...], verificando-se que a flexibilização da carga horária docente é apontada pela pesquisa como fator condicionante da precarização do trabalho docente” (p. 169). De forma congruente a essa informação, Tábata comentou que:

[...] essa oscilação que existe, muitas vezes eu vejo que as instituições demitem quando volta em fevereiro na formação continuada: ah, não queremos mais. Sim, mas pelo amor de Deus! Avisa lá em dezembro para dá tempo de buscar, porque daí em fevereiro o que aconteceu? Todas as instituições já fecharam os horários, então eu vejo que algumas situações nesse sentido assim. Ah, mas o profissional fez isso, fez aquilo, mas enquanto ser humano ele pode até ter errado dentro das instituições, mas ele merece o mínimo de respeito e consideração ser avisado pelo menos um mês antes, para ele procurar outro emprego né, ele já vai ter a punição dele que vai ser a

demissão, mas não precisa avisar em cima da hora. Então infelizmente isso eu tenho visto assim geral, em todas as instituições acontecendo e é uma desvantagem tu ficas meio [...]. Por isso, que eu faço tudo muito certinho porque, Deus o livre [risos], tenho minhas contas para pagar, tenho juízo (1º encontro, Tábata).

Ainda segundo pesquisa de Ferreira, Nascimento e Salvá (2014), a oscilação da carga horária faz com que o “docente não possui uma estabilidade de salário. A cada final de semestre há uma ansiedade latente em relação ao número de turmas nas quais estará alocado e, conseqüentemente, sobre o valor final de seu salário (naquele semestre)” (p. 163). Professora Tábata comentou que:

[...] professor ele é muito desvalorizado, porque ele está ali dentro de sala de aula, ele está enfrentando perguntas, está enfrentando desafios, está disposto a ensinar, ele tem que preparar as aulas, dando a cara, tem que fazer uma boa prova corrigir aquelas provas, o aluno vai questionar aquela questão [...] (1º encontro, Tábata).

[...] quanto maior a instituição maior a tua segurança, no sentido do teu reconhecimento se fizer um bom trabalho, quanto menor pior, porque quanto menor tem mais cacique do que índio, mais gente mandando do que gente trabalhando né isso acaba refletindo no teu trabalho né. Mas isso de cima para baixo né, a instituição em si, mas eu não desmotivo muito por isso, claro a gente fica um pouco chateada quando acontece, mas, por outro lado, a gente vê que outra instituição ou até mesmo a mesma instituição em outro momento te deu, te valorizou, reconheceu teu trabalho [...] (1º encontro, Tábata).

Dessa forma, no âmbito do trabalho docente de universidades comunitárias,

[...] as mudanças na esfera do trabalho docente trazem implicações para as significações deste. Predominam vivências relacionadas ao sofrimento no trabalho, associadas à elevada carga de trabalho, que gera exaustão física e mental, e à insegurança quanto ao contrato de trabalho. Contudo, vivências de prazer foram apontadas pelos participantes da pesquisa, especialmente as associadas à identidade de ser professor e ao reconhecimento do trabalho (Coutinho, Dal Magro & Buddle, 2011, p. 154).

No decorrer dos encontros com Tábata, os sentidos volitivos da docência caracterizados pelos “bons encontros” foram claramente evidenciados a partir dos relatos de Tábata, os quais produzem potência de ação para continuar nesse ofício, por outro lado, há vivências de um tempo que “promove”, também, o cansaço e que se esvaísse em provas, reuniões pedagógicas etc. Conforme Pais (2009):

*[...] não obstante a planificação do tempo em termos de rendibilização e racionalização –, o tempo, aquele tempo *fluxo heraclito* em ruptura, com a sua fluidez, a sua continuidade, e quase lentígrado para além de um tempo escorregadio e aborrecido, é também um tempo de surpresas e de suspiros, de debates e de silêncios, de expectativas e de aspirações, de desejos e de fascinação. Sobretudo, é um tempo que viaja entre os espaços da subjetividade e do objetivo, do histórico (p. 89).*

A história de Tábata elucidada a docência como uma construção: do balé clássico, da experiência em advogar até chegar à docência no ensino superior. As relações e os fazeres enquanto professora de balé lhe possibilitaram a experiência de ensinar, de compartilhar conhecimentos e de vivenciar os sentimentos e emoções oriundas do fazer docente. Segundo Martins, Abrantes e Facci (2016), “Essa dimensão subjetiva de interpretação do real, que antevê tendências do movimento real, articula-se à atividade social, resultando em unidade dialética que caracteriza a práxis humana” (p. 3).

E assim, a história de Tábata foi se construindo, a partir de suas vivências, as quais muitas delas reverberam momentos que marcaram seu modo de ser professora, os bilhetinhos carinhosos, as palavras de agradecimento e admiração dos alunos pelo seu trabalho, ou seja, é nos encontros com os discentes em sala de aula, nos corredores e nos vários contextos do ensino superior em que Tábata sente-se viva e repleta de potência de ação. Uma história na qual, apesar de todos os aspectos ruins (potências tristes) decorrentes das pressões do exercício da docência e do contexto da educação superior, como: insegurança com a carga horária, demissões repentinas, desvalorização do professor etc., Tábata encontra na relação com os discentes potência de ação que revigora cotidianamente o seu fazer docente.

[...] acho que eu queria encerrar com essa energia [referindo-se à Foto 10], porque eu faço o que eu gosto. Às vezes eu estou cansada. É aluno que reclama, é disciplina que tu perdes, é coisa que não dá certo, mas é o que eu gosto. Então eu sempre digo: “Eu não largar a docência, isso que é minha vida”. Vou em algumas audiências de uma amiga, mas sempre digo: “Eu não vou largar a docência que é isso que eu gosto!” (3º encontro, Tábata).

5. DE ALUNO A REITOR: A HISTÓRIA DO PROFESSOR JOSÉ

Então, eu comecei a minha carreira nessa universidade e falo isso com muito orgulho, por que isso é uma trajetória que eu considero muito bonita, eu comecei como aluno e saí da universidade como reitor (1º encontro, José).



Foto 14. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2016.

[...] estar em sala de aula é um momento que a gente pode estar fazendo parte da vida das pessoas, e a gente também deixar as pessoas fazerem parte da vida da gente [...] (2º encontro, José).



Foto 15. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2016.

5.1 Os encontros com o professor José

Aos 28 anos, José inicia sua trajetória como professor no ensino superior. Formado em Ciências Contábeis e mestre em Administração, dedicou-se muitos anos à mesma universidade, exercendo cargos administrativos de coordenador de curso, diretor de centro e reitor. *“Fiz todas as escaladas que uma pessoa pode fazer dentro de uma instituição de ensino. Eu me considero, por isso, um grande vitorioso na área acadêmica. Isso me cativou tanto que já faz 27 anos que eu sou, então, professor da educação superior”* (1º encontro, José). Atualmente, aos 57 anos, leciona concomitantemente em duas diferentes IESs, cumprindo 20 horas/aulas efetivamente em sala de aula em uma universidade comunitária e quatro horas/aulas em uma faculdade particular.

Meu contato com o professor José foi realizado via mensagem telefônica, pelo aplicativo do *WhatsApp*, fato esse que, de uma maneira ou de outra, corroborou para um processo mais efetivo e próximo com o participante de minha pesquisa.

Homenageado inúmeras vezes em formaturas, foi coordenador de curso, diretor de centro e reitor. São mais de 30 anos dedicados à docência no ensino superior.

[...] eu comecei nessa universidade como aluno, e tive a felicidade de ser convidado depois para fazer parte como professor, fiz então, um curso de pós-graduação em nível de especialização, e essa especialização oportunizou que eu entrasse então, efetivamente como professor dessa instituição e desde aquela data até hoje, 26 anos que eu trabalho como professor só do ensino superior (1º encontro, José).

Os encontros com o professor José aconteceram de outubro a dezembro de 2015. Nosso primeiro diálogo, em 3 de outubro de 2015, foi em um sábado à tarde no seu apartamento, local escolhido pelo próprio participante da pesquisa. Na ocasião, primeiramente apresentei a proposta da pesquisa e a explicação de como seriam nossos próximos encontros. A primeira entrevista ocorreu de modo mais formal, levando aproximadamente 45 minutos. Nesse momento, o professor José comentou sobre o seu ingresso como docente na educação superior, experiências e desafios que enfrentou no cargo de reitor, a realização do mestrado, a importância do apoio familiar em sua vida profissional e sua grande alegria de ser avô de três meninas, uma com 3 anos, outra com 2 anos e a mais nova com 10 meses: *“eu me dedico à sala de aula e à minha família, especificamente às minhas netas”* (1º encontro, José).

Nosso segundo encontro, com base nas fotografias do passado, foi realizado dia 10 de novembro de 2015 no salão de festas do apartamento do professor José. Cabe pontuar que o referido encontro foi reagendado três vezes para que o professor buscasse as fotografias do passado que estavam em sua cidade natal. A gravação com o relato sobre as imagens durou, aproximadamente, 40 minutos. No entanto, antes de ligar o gravador, nosso diálogo passou de 2 horas pois o professor trouxe os álbuns e as caixas de suas fotografias antigas para escolher comigo as imagens que fariam parte da pesquisa. Esse momento foi muito especial para mim, enquanto pesquisadora, pois, mesmo tendo todo o cuidado para não interferir na escolha das fotografias, a todo momento o professor indagava: *“O que achas dessa foto? E essa?”* (2º encontro, José). Cada caixa, cada álbum e cada fotografia elucidava uma história a ser contada, sentimentos vivenciados, momentos felizes, momentos tristes, desafios, lembranças de familiares falecidos, momentos como reitor, formatura da esposa, formatura da sua mãe, momentos especiais com amigos e colegas de trabalho etc. Senti como se, naquele momento, estivesse revivendo com José sua história de vida, para a qual era uma importante convidada. Aqui reitero as palavras de Martins (2016), quando discorre que:

A prática de colocar fotografias em caixa de sapatos ou em gavetas é uma necessidade não só de guardar, mas de esquecer temporariamente. Esquecer sabendo que está lá que pode ser ressuscitada. Nessa perspectiva, o cotidiano é relação de proximidade e distância, lembrança e esquecimento (pp. 45-46).

Desse modo, as lembranças das fotografias e as narrativas oriundas das imagens, trazidas pelo professor José proporcionaram um encontro mais informal e descontraído, corroborando para uma melhor compreensão da dinâmica profissional/familiar desse participante.

A utilização das fotografias do passado com o objetivo de resgatar acontecimentos significativos da sua história profissional possibilitou um diálogo mais descontraído e fluido, contribuindo para o que González Rey (2011, pp. 87-88) chama de “conversação espontânea em que cresce a intimidade entre os sujeitos participantes cria uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação e leva a uma teia de relação que se aproxima à trama das relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana”.

O 3º encontro com José, no dia 17 de dezembro de 2015, ocorreu dias depois que o professor recebeu uma homenagem referente ao trabalho prestado na universidade em que foi reitor. Na ocasião, produziu as fotos do evento e me encaminhou via *WhatsApp*. Novamente me senti parte de sua história e percebi que o processo da pesquisa estava ressoando em vários momentos de seu cotidiano.

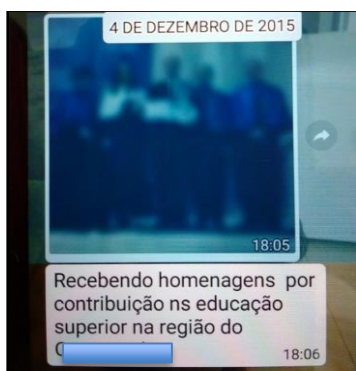


Foto 16. Comunicação pessoal via *WhatsApp*.

Fonte: Arquivo pessoal da doutoranda, 2015.

Algumas fotos produzidas no presente eram imediatamente encaminhadas para mim, o que de certa forma acabou nos aproximando e favorecendo a continuidade da pesquisa em vários momentos do seu cotidiano, não estando limitado somente aos nossos encontros, mas refletindo no seu cotidiano, como é possível verificar no próprio relato do professor José:

[...] foi assim um processo muito bom. Eu já participei de outras entrevistas, mas foi aquelas entrevistas momentânea e aí ela foi construída pelo pesquisador naquele momento. No seu caso específico, foi uma construção de tijolinhos a gente foi lá colocou um tijolinho na construção e fez a base e com a base a gente viu que dava pra construir e colocar o segundo tijolo, né, e a gente foi lá e colocou esse segundo tijolo e viu que a coisa estava ficando bonita e aí de acordo com aquilo que você tinha proposto o trabalho e a gente ousou de colocar no terceiro momento, e aí eu quero dar um testemunho que essas formas que foram feitas fez com que a gente se observasse como pesquisado e que eu passasse a me observar, porque geralmente quem observa é o pesquisador e o pesquisador precisa entender o processo todo e eu senti tão envolvido no processo que a partir do ano que vem eu vou me

inscrever num doutorado que achei interessantíssimo isso [...] (3º encontro, José).

A seguir, mais algumas imagens encaminhadas via *WhatsApp* no momento em que foram produzidas.



Foto 17. Comunicação pessoal via *WhatsApp*.

Fonte: Arquivo pessoal da doutoranda, 2015.



Foto 18. Comunicação pessoal via *WhatsApp*.

Fonte: Arquivo pessoal da doutoranda, 2015.

A edificação/composição do processo de pesquisa está relacionada com a forma de como a produção das informações são concebidos pelos participantes e o quanto possibilitam a demonstração do objeto estudado. Desse modo, procurei não aplicar um protocolo de investigação, mas envolver o professor José com a pesquisa, buscando com que, efetivamente, ele se sentisse parte fundamental desse processo.

Segundo Gonzáles Rey (2011, p. 81), “A expressão do sujeito ante os instrumentos está estreitamente ligada ao que sente no momento de recebê-los, o que depende muito do valor que outorga à pesquisa, de suas necessidades e conflitos, de suas relações com o pesquisador e do clima dialógico da pesquisa”. Para o professor José, “*sempre tem aquele momento que dá um*

clique, dá assim uma coisa que você diz esse é o momento. Essa é a foto que eu vou mostrar, e aí eu achei que foram esses momentos que marcaram. Existem outros tantos que marcam a vida da gente né, mas esses marcaram muito bem” (3º encontro, José).

A organização e análise das informações produzidas foram estruturadas a partir das seguintes unidades de análise apresentadas a seguir: “O professor reitor”; “Minhas netas”; e “Homenagens e docência”. Lembrando que as referidas unidades são inter-relacionadas, complementando-se uma com a outra, não tendo uma divisão fixa, mas sendo alusivas às dimensões políticas, econômicas, sociais e institucionais das quais o professor José fez/faz parte e que, dialeticamente, constroem suas relações interpessoais, sua vida cotidiana e sua maneira de ser professor.

5.2 O professor reitor

A história profissional do professor José inicia em uma cidade interiorana de Santa Catarina como técnico de contabilidade em um escritório. Em seguida, seu segundo emprego em uma grande concessionária de carros, ocupando os cargos de contador, diretor comercial e procurador da empresa onde atuou por 20 anos. A foto, a seguir, demonstra os colegas e a equipe de trabalho do professor José na concessionária de carros em sua cidade natal.

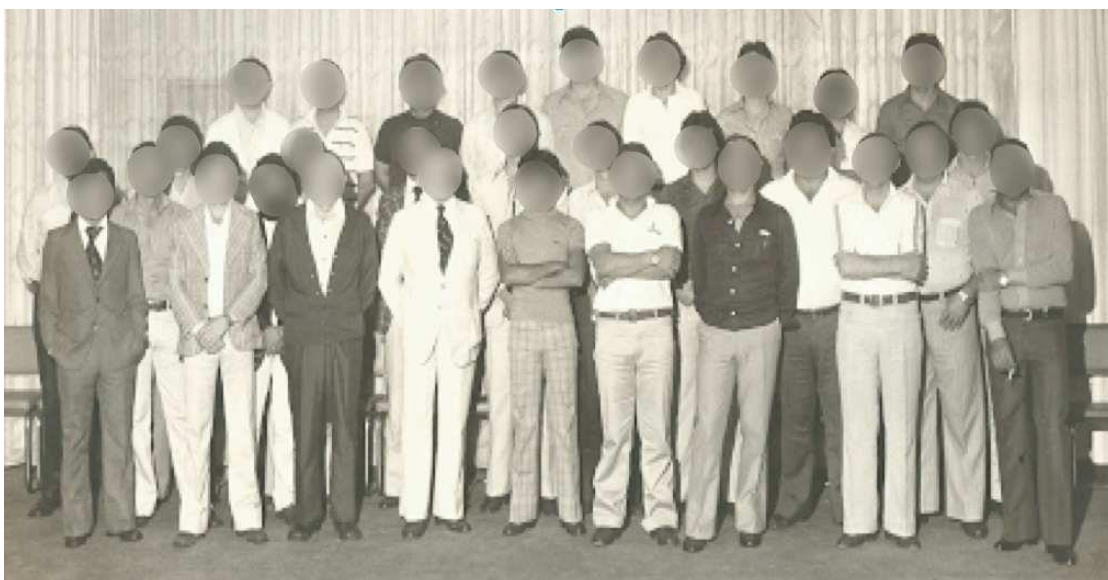


Foto 19. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal José, 2015.

[...] essa foto [Foto 19] começa praticamente minha carreira profissional, existem algumas fases anteriores né: eu trabalhei em escritório de contabilidade junto com advogados e então técnico de contabilidade o que me permitiu subir mais alguns degraus na vida profissional e aí fui convidado a trabalhar numa equipe junto com a [...] que é a foto número 19 como contabilista e essa foto ela demonstra toda a equipe de trabalho isso foi em 1976 [...] eu fiquei nessa empresa até 1996, então praticamente toda a minha trajetória profissional nessa mesma empresa, de uma única empresa, entrei como contador e depois mesmo sendo contador fui diretor comercial da empresa e procurador na empresa durante longo tempo (2º encontro, José).

O ingresso do professor José no magistério ocorreu quando ele ainda estava trabalhando na concessionária de carros. Por alguns anos atuou como profissional da área contábil durante o dia e à noite lecionava no ensino médio (técnico). Nessa época, professor José foi convidado para ser paraninfo e nome de turma dos formandos: *“eu fui aluno desse colégio e depois fui professor nesse mesmo colégio, aí tive a honra, a satisfação de ser homenageado professor nome de turma e professor paraninfo dessa turma em 1980. Eu, então professor lá, virei professor homenageado que é o que está na foto número 2”* (2º encontro, José).



Foto 20. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de José, 2015.

Em seguida, começou a atuar como professor no ensino superior na mesma instituição onde cursou sua graduação. Surgiu, posteriormente, a oportunidade de ser coordenador do curso de Ciências Contábeis e, no decorrer de sua trajetória nessa IES, o convite para concorrer e assumir outros cargos dentro da gestão universitária, *“eu já conciliava as duas atividades, mas aí tinha que escolher entre uma e outra e eu escolhi naquele momento o que me parecia mais*

interessante que é ser um professor e gestor e não mais um profissional na área contábeis” (2º encontro, José).

As imagens a seguir, foram trazidas pelo docente no decorrer do nosso 2º encontro, quando explanava sobre a alegria e a responsabilidade que sentia nas posses dos cargos de coordenador de curso de Ciências Contábeis, diretor acadêmico, pró-reitor de extensão e cultura e reitor da universidade.

E, nessa minha carreira acadêmica, eu entrei como professor, e aí depois fui convidado a ser coordenador do curso, do qual eu estava lecionando que era Ciências Contábeis. Depois de coordenador do curso, eu participei de um processo eleitoral e concorri a diretor de centro aí obtive êxito. Fui diretor de centro nessa mesma instituição, na área de contábeis, eu fui também participante de um processo também eleitoral e concorri, daí, fui diretor acadêmico do campus onde eu estava trabalhando e aí depois eu participei também de um processo eleitoral numa gestão para reitoria, e eu fui eleito então pró-reitor de extensão e cultura das comunidades, nessa mesma universidade. Depois eu fui participando de novo de um processo eleitoral e eu fui, concorri reitor da universidade e fui reitor dessa universidade (1º encontro, José).



Foto 21. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal José, 2015.



Foto 22. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal José, 2015.



Foto 23. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal José, 2015.

A Foto 23 mostra o professor José assinando a sua posse como reitor, tendo como objetivo transformar essa instituição de ensino superior de faculdade para universidade, legalmente reconhecida e aprovada pelo Ministério da Educação (MEC).

[...] que eu lembro de muita emoção, porque eu sabia que naquele momento eu estava assinando um documento, que era uma proforma, né. Mas, de uma certa forma, esse documento estava me passando uma responsabilidade muito grande porque as pessoas, na minha proposta de trabalho quando candidato a reitor, na minha proposta de trabalho eu sempre deixei muito claro, eu tenho isso comigo muito claro, que, o meu objetivo era única e simplesmente transformar em uma universidade fazer uns acertos que tinha que fazer, fazer umas transformações que tinha que fazer, fazer as mudanças que tinha [...] (2º encontro, José).

Após assumir o cargo de reitor, foram muitos os desafios, os momentos tensos e de extrema dificuldade vivenciados pelo professor José para efetivar seu plano de trabalho:

[...] meus atos de gestão transformaram numa universidade de direito e de fato. Ela passou a ser, legalmente de direito e de fato e aí entra a frustração, não seria uma frustração, mas para transformar ela numa universidade eu tive que entre aspas brigar com muita gente, eu tive que engolir entre aspas muitos sapos, porque as pessoas se apegaram tanto ao poder dentro da instituição que eu tinha que fazer algumas mudanças, essas mudanças eram necessárias, algumas formas que as pessoas estavam gerindo a instituição. Se a minha forma era correta ou não, eu me baseei na legislação em todas elas e para isso eu passei noites sem dormir, chorei muito, não tenho vergonha de dizer eu acordava de noite sentava para chorar né, para poder entende [...] (2º encontro, José).

Contudo, segundo José, muitas pessoas lhe apoiaram e colaboraram com seu modo de organizar e liderar a equipe de trabalho, tendo, dessa forma, o apoio de professores e acadêmicos, em especial nos momentos de intensas mudanças e redirecionamento das atividades acadêmicas, como é possível observar no relato a seguir:

[...] uma dessas visitas desses momentos de Ministério Público, nós precisávamos fazer uma transformação radical na universidade e aí eu senti que realmente eu estava tendo um apoio do pessoal, quando os alunos mesmo, todos os alunos da instituição, num gesto de apoio ao reitor para as mudanças que deveriam ser feitas, eles se deram as mãos e abraçaram cada um das suas cidades as quadras de cada campus sede ou o prédio onde estava a universidade e acenderam velas e depois ficaram em romaria, porque estava naquele momento no prédio da reitoria o Ministério Público de Santa Catarina para tomar uma decisão como iria fazer ou não. Eles ficaram pelo lado de fora do prédio, porque não eram permitidos entrarem, cantando o hino nacional e gritando o nome do reitor, isso foi um dos momentos mais importante da minha vida, foi gratificante e que eu levo assim com muito carinho e respeito por todos os alunos que fizeram isso, alunos e professores, que batalharam para que nós tivéssemos uma universidade realmente. Em 2010, quando entregamos a universidade ao meu sucessor, entregamos uma universidade em termos jurídicos de direito e de fato, né, legalmente instituída de direito e de fato (2º encontro, José).

Assim, ao término da gestão de professor José como reitor, “foram mais de 1.200 formaturas, [...] mais de 59 cursos de graduação e diversos cursos de pós-graduação, 02 cursos de mestrados avaliados pela Capes, em torno de 1.200 professores e 980 funcionários, esse foi o quadro final apresentado em nossa gestão [...]” (2º encontro). Tais índices evidenciam, de certa forma, a implicação do professor José com a gestão universitária “entreguei meu mandato para o meu sucessor uma universidade plena e reconhecida de fato de direito com todas as prerrogativas, com todas as exigências legais que uma universidade precisa ter, entregamos ela sanada, toda ela prontinha” (2º encontro, José).

A implicação do professor José no decorrer dos anos em que assumiu os cargos na gestão universitária, especialmente como reitor, reverberou na sua forma de ser e de se construir enquanto docente, visto que “os sentimentos são orientadores da vida cotidiana, eles guiam os contatos humanos, ao mesmo tempo em que são orientados por estes” (Sawaia, 2006, p. 164). E desse modo, a partir das inúmeras vivências como reitor e demais cargos de gestão, no movimento dialético entre “objetivo e subjetivo” José foi construindo sua forma de ser docente.

Assim, após finalizar sua gestão como reitor, professor José solicitou o desligamento da instituição, aposentou-se, mudou-se de cidade e ingressou em uma faculdade particular como docente e orientador de estágio nos cursos de Ciências Contábeis e Administração. Atualmente,

também trabalha em uma universidade comunitária lecionando nos cursos de: Tecnologia em Gestão Portuária, Comércio Exterior e Administração. Cabe pontuar que o docente não comentou nada sobre sua decisão de solicitar o desligamento da instituição, na qual foi reitor.

Emocionado e muito feliz no último encontro, professor José relatou sobre a homenagem que recebeu da universidade em que foi reitor, a qual completou, em 2015, 45 anos de existência. Desses, durante quase 30 anos, José fez parte da instituição, auxiliando efetivamente em seu progresso científico, acadêmico e institucional “*é uma homenagem que recebi agora [...] da instituição que eu fui reitor e aí eu estou na frente de uma galeria dos reitores* (Foto 24), *e assim foi um momento muito emocionante um momento muito gostoso. Eu cheguei lá e me senti um verdadeiro pop star*” (3º encontro, José).



Foto 24. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.

As duas fotos subsequentes referem-se, ainda, às homenagens dos 45 anos da instituição que o professor José atuou como reitor:

[...] foi feito uma respectiva do nosso trabalho dentro da nossa instituição [...]. E aqui nessa foto [Foto 25] é a hora que estou no palco recebendo a placa e mais o prato de homenagem [...] foi um momento que me deixou muito emocionado quando eu fui chamado, eu fui aplaudido mais do que a reitora quando entrou, então, assim, são momentos que marcam a vida da gente, são momentos de quando a gente está fazendo trabalho, não sabe o que está fazendo ao agrado de todos. Mas depois passados aí seis anos quase, ou passados cinco anos, a gente voltar ao local, a gente pode voltar ao mesmo local de trabalho e sentir essas homenagens e sentir que as pessoas olham para a gente com muito carinho com muito respeito ainda né, tratam a gente

muito bem e isso é bom. Eu não era naquele momento um intruso, uma pessoa que só estava lá para receber homenagem, naquele momento eu era uma pessoa querida, a gente sente isso quando as pessoas tratam bem e transmite esse amor, esse carinho, esse respeito, essa questão toda junto com demais pessoas, reencontrei grandes amigos, pessoas que já faziam 10, 15 anos que já não via estão lá firmes, professores que começaram junto comigo estão lá também, foi assim muito gratificante aparecer e rever essas pessoas né (3º encontro, José).



Foto 25. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.

A próxima imagem (Foto 26) novamente refere-se à homenagem concebida ao docente, e demonstra a materialidade, através do símbolo, que representa o reconhecimento que o docente conquistou ao longo do trabalho realizado como reitor. Bosi (1994, 2003) quando relata sobre seu estudo realizado na cidade da grande São Paulo com pessoas idosas discorre sobre os vários objetos que os rodeiam, os quais carregam, de forma muito especial, um intenso significado sobre as experiências e momentos significativos da história das pessoas. “O conjunto de objetos que nos rodeiam. [...] nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade [...]” (Bosi, 2003, pp. 25-26).

Pensando, de forma analógica, “os pratos de colocar na parede” promovem a recordação de um passado longínquo, mas que de forma intensa constituem experiências que compõem, no presente, sua maneira única de ser professor. “[...] *na homenagem, sempre um prato de colocar na parede, mais um certificado, né. E são essas demonstrações materiais que também ficam, mas o que fica mais é a demonstração emotiva, é a demonstração espiritual da gente ter realizado um trabalho bem-feito [...]*” (3º encontro, José).



Foto 26. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.

Não poderia discorrer sobre a história de José, como docente, sem antes contextualizar suas vivências no ensino superior chegando a reitor. Primeiro em função do próprio sentido que o docente atribui a essa experiência, que foi muito ressaltada em nossos três encontros e no decorrer dessas, ou seja, “as memórias são seletivas e afetivas, não constituindo um registro neutro do que evocam” (Pais, 2005, p. 87). Segundo, porque correria o risco de negar justamente o que propõe Vigostki, especificamente quando aborda “Problemas de método” no livro “A formação social da mente”, no qual discute a “abordagem materialista dialética da análise da história humana” (Vigostki, 2007, p. 62). Desse modo, “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigostki, 2007, p. 62).

Segundo Heller (1993, p. 78), “O sentimento nos guia na preservação e extensão do nosso organismo social (nosso Ego). Nossos sentimentos se expressam: eles dão a informação fundamental sobre o que realmente somos. Um homem sem sentimento é imaginável”. E é com um sentimento de prazer e de muita honra que o docente comenta sobre o registro em sua carteira profissional no decorrer dos três encontros que tivemos, ressaltando “*momentos importantes que fizeram essa nossa trajetória toda dentro da universidade, que é gratificante para nós e hoje ainda cultivamos faço o que gosto, como eu te disse que é estar em sala de aula*” (2º encontro, José).

[...] minha carteira profissional tem três registros: uma da minha primeira atividade profissional de contabilista, um como professor e a outra como professor agora. Então eu só tenho três registros na minha carteira

profissional e isso dá uma [...] estabilidade, uma certa coerência com as coisas que eu faço (1º encontro, José).

Desse modo, há mais ou menos cinco anos, dedica-se exclusivamente à docência com uma carga horária de 24 horas/aula efetivamente em sala de aula e, em média, de 30 a 35 horas/semanais destinadas à correção de provas, revisão de aulas, alimentação de diários etc. No momento que lhe indaguei sobre sua carga horária destinada à docência: Digamos que em uma semana o professor se dedica 50 horas para a atividade docente? O professor, com uma expressão pensativa respondeu: “50 horas para a atividade docente, é realmente, você, eu vejo assim a gente não conta só a semana, a gente passa o sábado e domingo corrigindo provas, atualizando diário né, de domingo a domingo. O trabalho é assim, realmente” (1º encontro, José).

Na oportunidade, vivencio como pesquisadora, o quanto é mobilizador e dialógico o processo da entrevista, pois nitidamente nesse instante é perceptível que o docente se dá conta do tempo dedicado às atividades da docência extra sala de aula e certamente verifico que “Os instrumentos da pesquisa adquirem um sentido interativo. O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução [...]” (González Rey, 2011, p. 56).

O cargo de reitor proporcionou experiências de intensas alegrias e realizações que reverberaram em “potência de ação”, demarcando momentos de sua existência. A formatura simbólica de sua mãe no curso da 3ª idade também foi uma ocasião única, pois reuniu dois aspectos de suma importância para o docente: a realização de um projeto institucional, o qual professor José foi o grande idealizador, juntamente à satisfação de ver sua mãe fazendo parte desse projeto, culminado naquele momento com sua formatura.

[...] nós criamos a universidade da 3ª idade e uma das alunas foi a minha mãe, [...] eu tive a honra de colar grau entre aspas de forma simbólica na minha mãe” (1º encontro, José).

[...] tive essa honra de homenagear a minha mãe e entregar o canudo para ela de certificado de conclusão do curso de terceira idade [...] foi muito gratificante fazer isso nesse momento com a minha mãe presente (2º encontro, José).

Os aspectos volitivos, as emoções e os sentimentos das vivências do professor José enquanto docente relacionam-se diretamente às atividades desenvolvidas na sua história de vida como reitor, sua implicação a partir das relações estabelecidas nos diferentes cargos que ocupou

no ensino superior, nos desafios de ser reitor, nas negociações e nas relações dialeticamente construídas no decorrer de sua vida profissional.

5.3 “Minhas netas”

As “minhas netas” fazem parte do contexto e da dinâmica familiar do professor José. Quando o docente relata sobre sua rotina diária, assinala a interação e a dedicação, no período matutino, que reserva a sua família, em especial às suas três netas, “*as minhas netas são três, elas me fazem reviver o meu tempo de pai, o meu tempo de ali de convívio familiar com a minha esposa*” (1º encontro, José), pontuando esse momento de sua vida no papel de avô. “*Aqui também é um momento mágico [Foto 27] a minha netinha mais nova, né. Com cinco meses, e aqui é uma foto muito carismática, muito legal [...]. Nós temos três netas, essa é a mais jovem com cinco meses [...]*” (3º encontro, José).



Foto 27. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.

A dedicação a sua família, “*meu envolvimento de família, que eu prezo muito, que tenho muito carinho [...]*” (1º encontro, José), especialmente nessa etapa, ao acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de suas netas, revigoram José e suscitam um reencontro com o seu papel de pai, com o seu passado. “A sensibilidade à diacronia permite que se faça a invocação de uma *gestalt* longínqua que foi um dia um complexo vivo de significações” (Bosi, 2003, p. 20). Significações essas que estão presentes, ressoam em suas ações cotidianas e promovem o sentido de sua existência.

[...] e aí eu acho que é muito gratificante para a vida, eu acho assim uma renovação da vida né, toda renovação você vê passar aqui. Ela [Foto 27] é

idêntica, a fisionomia dela, à do meu filho que é o pai dela, então assim, é muito bom você percebendo, envelhecendo, né, que é um dom que a gente tem de envelhecer, né. A gente pode se ver renovado ou se vê reconstituído ver jovem cada momento de viver junto com os filhos e agora rejuvenescimento junto com as netinhas, um momento que fiz questão de colocar com você em trazer essa foto [Foto 27] porque é muito especial [...] (3º encontro, José).

A vida cotidiana do professor José constitui-se na dedicação para com as atividades da docência, não obstante foi possível observar o cuidado do docente em designar parte de seu tempo a suas netas:

[...] eu reservo a manhã para as minhas netas. À tarde, eu tenho que fazer a revisão da disciplina que eu vou trabalhar à noite [...] não gosto de repetir aula [...] à noite, quando eu chego, eu atualizo o diário, tudo on-line, eu não tomo o tempo de sala de aula [...] geralmente não deito antes [...] de 23 horas, meia-noite (1º encontro, José).

Entre as várias formaturas efetuadas pelo professor José, na qual teve a oportunidade colar grau à sua mãe, sobrinhos e parentes próximo, as quais lembra com muito apreço e estima, uma ressalta-se com profícuas lembranças de sonhos realizados e de histórias compartilhadas cotidianamente nas esferas familiar-profissional: a formatura de sua esposa no curso de Administração. Esse momento foi lembrado como uma experiência única, que suscitou fortes emoções, evidenciado no relato de José:

[...] eu tive a honra e o prazer de colar grau em minha esposa que, com 50 anos, depois de nossos filhos formados, ela voltou para os bancos escolares e se formou em Administração. Foi um dos momentos mais emocionantes de minha vida. Não consegui falar: “confiro-lhe o grau de bacharel em Administração” para minha esposa, que a voz travou e não consegui falar. Eu simplesmente coloquei o capelo na cabeça dela e me emocionei tanto que não consegui falar. E depois eu vi no vídeo que a plateia, o auditório inteiro, nós estávamos num teatro, levantou e aplaudiu e foi um dos momentos de maior emoção que a maioria do pessoal estava chorando também (2º encontro, José).

Outro fato que lhe proporciona “potência de ação” e bases volitivas para suas atividades profissionais refere-se ao fato da própria filha também ser professora, a história se repete, promovendo à José um profundo deleite que lhe revigora enquanto docente, a saber:

Uma coisa que não tem foto para mostrar, mas a minha filha é professora também, e esses dias ela me disse assim: “Pai, estava na sala de aula...” Faz seis anos que ela é professora, na mesma instituição que eu trabalho hoje. Então ela me disse: “Pai, eu estava na sala de aula e estava pensando o seguinte: que na sala ao lado o meu pai estava dando aula, no mesmo dia na mesma hora da semana, que coincidentemente é segundas e quarta feiras”, então ela pensando, “eu aqui dando aula e o meu pai aqui do lado também dando aula” e para ela foi muito gratificante e para mim foi muito emocionante porque é uma coisa que você jamais pensa, né, e você e seu filho

está ali na sala ao lado dando aula como professor também. Então, assim muito bonito isso, muito interessante (2ª entrevista, José).

A rotina com a família, a formatura de sua mãe, de sua esposa, o fato de ser docente na mesma instituição e no mesmo curso que sua filha leciona, e em especial o convívio com suas netas foram temas presentes em todos nossos encontros, pois a vida cotidiana de professor José se constitui a partir das atividades da docência e da dedicação com sua família. Assim, é no cotidiano que se desenvolvem as interações sociais, as mediações entre o eu e o outro, os encontros, os desencontros e a sociabilidade do ser humano, e desse modo, a constituição docente de José, pois, segundo Vigotski (2004, p. 82), “Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes”.

5.4 Homenagens e docência

A sala de aula, as relações diárias com os discentes e os pequenos instantes fugidios e efêmeros da docência “afetam” o professor José, fazendo com que o cotidiano, as vezes monótono e repleto de burocracias institucionais não interfiram na sua “vontade” de continuar na docência: “*sou aquele professor na primeira vez na sala de aula com eles, isso me renova, me dá assim um gás, uma energia para enfrentar e espero por muitos e muitos anos ainda*” (1º encontro, José). Para Spinoza (2014, p. 36), “A vontade, tal como o intelecto, é apenas um modo definido do pensar. Por isso, nenhuma volição pode existir nem ser determinada a operar a não ser por outra causa e, essa, por sua vez, por outra, e assim por diante, até o infinito”.

Pais (2009) discorre que o discurso científico do cotidiano aborda o trivial e o repetitivo, mas também procura o retórico e as peculiaridades cotidianas, para dessa forma desvelar o inesperado. E o inesperado, mais uma vez reitera a estreita relação do professor José com os acadêmicos/acadêmicas, proporcionando as bases afetivas volitivas de sua implicação na jornada da docência.

Eu reservo a esses quatro e cinco anos nessa instituição que eu trabalhei por último, que eu reservo esses momentos de emoção, de gratificação acadêmica, porque eu estava em sala de aula e eu não esperava eles entrarem em sala de aula para me convidar para ser nome de turma e aí eu achei isso o máximo! Foi um momento de muita emoção, realmente um momento que me marcou bastante. No ano seguinte, eu escutei as algazarras no corredor, jamais imaginei que fosse eu de novo e aí foi de novo! E no ano seguinte eu disse não pode pela terceira vez, não! E foi pela terceira vez! E no ano seguinte eu também disse não pode!? Agora não?! E foi também pela quarta vez! E é a

quinta vez eu já sou convidado para ser. Setembro de 2016 já está reservado para ser o nome de turma pela quinta vez [...] (1º encontro, José).

Os convites dos formandos para o professor José ser nome e amigo da turma foram momentos repletos de sentidos, demarcando o reconhecimento do docente, visto que *“como professor, gestor e reitor nessa instituição durante 26, 27 anos, eu fui uma única vez convidado como nome de turma. Nessa instituição que eu estou agora que foram quatro, quase cinco anos e eu tive a honra e o prazer de ser convidado nos cinco anos nome de turma” (1º encontro, José).*

Um outro momento percorrido pelo professor José de grande sentido na sua atuação profissional refere-se às bancas de TCC, as quais participou como docente e também como orientador: *“Esse (Foto 28) é um momento assim também especial foi uma defesa de banca que eu fui o orientador dele e realmente foi um trabalho muito bonito [...]” (3º encontro, professor José).* *“[...] com a segunda orientanda (Foto 29) [...] foi um momento muito enriquecedor onde a gente aprende muito mais orientando do que sendo orientador [...]” (3º encontro, José).*



Foto 28. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.



Foto 29. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.



Foto 30. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.

Na foto a seguir, o professor José foi convidado para compor a banca de TCC na outra instituição que trabalha há menos de dois anos, sendo um momento importante justamente

[...] quis trazer essa foto [Foto 31] porque foi o momento da professora que está ao centro é também de reconhecimento de ter me convidado para participar da banca, e em reconhecimento do trabalho da gente ter desenvolvido e aí também pelos laços de amizade que tínhamos e que temos até hoje e nesse momento foi assim muito gostoso porque ela trouxe além, ela tem mais de 20 anos de casa, mais de 20 anos como professora e aí fez questão né nessa banca de dizer que me convidou pelos 27 anos de dedicação do curso superior, isso foi muito bom, foi muito emotivo pra mim. [...] uma outra professora que também ingressou comigo nessa instituição que eu estou agora, nós fizemos o processo seletivo juntos, e coincidentemente, então ela recém-formada no mestrado iniciando eu já mais tempo e a professora que foi orientadora e presidente da mesa também, mas assim ficou interessante porque não sabíamos, mas fomos os dois convidados para participar dessa banca, foram bancas também extraordinárias e trabalhos muito bons (3º encontro, José).



Foto 31. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por José para a pesquisa, 2015.

Outra fotografia (Foto 15 – capa) produzida pelo professor José para o nosso 3º encontro refere-se ao encerramento do semestre letivo de 2015/II, na oportunidade foi realizado um amigo-secreto com a turma.

Aqui é também é uma foto (Foto 15 – capa), dessa turma que, se você olhar a peculiaridade dessa foto, a são todas femininas é uma sala de aula que só tem meninas, são inteligentíssimas [...] eu também fiz questão que elas fizessem parte dessa nossa história, desse nosso trabalho desse trabalho seu sendo uma forma de manifestar a elas um carinho de me tratar muito bem, tanto que as aulas eu programava dez slides para trabalhar com elas e conseguia trabalhar só dois ou três pela interatividade que elas tinham e pela quantidade de perguntas que elas faziam, pela quantidade de participação, então as aulas eram muito gostosas. Pra ficar uma boa lembrança dessas meninas que estão aí, fizemos no último dia um amigo-secreto e eu agradei a elas com muita gratidão realmente porque eles fazem parte da minha história, né, [...] esses momentos são muito bons de serem recordados, porque com elas eu tive que reconstruir aulas, eu tive que até apurar alguma aula para poder vencer o conteúdo, porque elas me exploravam elas me desafiavam elas buscavam tudo o que eu tinha pra dizer, então, por isso foi gratificante colocar essas pessoas na história da gente né, porque eu sou mais um professor que está passando na vida delas e elas, vão ser assim como todos que passaram na vida da gente, quando eu falo isso também me refiro a discurso, pra mim foi momento especial. [...] elas falaram para o José e não somente para um professor, então foi o momento que fizemos o amigo-secreto, para encerrar o semestre, e que a coincidência da vida que eu prezo muito isso, que na escolha de todo o sistema de sorteio eu fui o último a ser sorteado e então o último a falar, aí eu tive a oportunidade de falar para elas, foi muito bom isso (3º encontro, José).

Assim, foram muitos os momentos percorridos por José que aumentam sua potência de agir, ocasiões que extrapolam a sala de aula, mas que retratam o modo de conduzir seu relacionamento e seu convívio com os discentes:

[...] professor de vez em quando a gente está atendendo e estamos lembrando do senhor: Que essa coisa tinha que ser feito assim, tal coisa tem que fazer assim, agora a gente tem que fazer assim... E a gente comenta muito que o professor falou isso... Isso já foi há mais de 20 anos atrás, que eu dei aulas para eles, foi uma das primeiras turmas (1º encontro, José).

Outra coisa gratificante que eu dei aula para um casal que hoje são donos da maior rede de eletrodomésticos de Santa Catarina, eles começaram como meus alunos, numa aula de marketing, começaram a desenvolver marketing, mercadologia e eles descobriram que eles eram excelentes vendedores. Abriram na garagem de casa vendendo o primeiro móvel usado e hoje eles são donos da maior rede de eletrodomésticos de Santa Catarina (1º encontro, José).

Agora nesse domingo estava num determinado supermercado da cidade daí eu encontrei duas pessoas, um casal e aí olha a coincidência: Ele olhou para mim e disse: Professor lembra de mim? Lembro, nós trabalhamos juntos na época da [...] e aí a esposa dele foi minha aluna em 1990 na universidade do [...]. Ela falou: “eu fui sua aluna” e disse “essa é minha filha”, uma menina de dez, 12 anos, e falou que tinha uma menina de 17 anos que estava fazendo vestibular e provavelmente vai ser sua aluna. Então, você veja que essas coisas, eu já fui de colegas meus de tempo de faculdade, éramos colegas e fui professor do filho dele. Você veja que vai se repetir a história, vou ser professor de mais... talvez de mais uma menina que eu fui professor da mãe dela. Note que é muito bonita assim a história, né (2º encontro, José).

Na preposição 18, Spinoza (2014, p. 111) disserta que “O homem é afetado pela imagem de uma coisa passada ou de uma coisa futura do mesmo afeto de alegria ou de tristeza de que é afetado pela imagem de uma coisa presente”. A história de José como professor reverbera na própria constituição do seu modo de ser, promovendo o reconhecimento de seus alunos de tempos longínquos, mas que se tornam presentes como uma “brasa” que não apaga sua potência de ação enquanto professor. O reconhecimento de seus alunos do passado, os filhos de seus alunos, no presente, promovem “causas” para prosseguir sua caminhada na docência. Como diz Spinoza (2014, pp. 36-37): “Assim, seja qual for a maneira pela qual a vontade é concebida, seja como finita, seja como infinita, ela requer uma causa pela qual seja determinada a existir e operar”.

José também comentou em nossos encontros sobre algumas frustrações quanto ao trabalho docente, teceu comentários a respeito da tecnologia na relação professor e aluno e o fato de as instituições educacionais estarem voltadas primordialmente às questões financeiras em detrimento a qualidade do ensino, especialmente das áreas humanas, a saber:

[...] muitas coisas a desejar na educação, privilegiando muito mais a área financeira do que a área intelectual, a área do conhecimento, a área do ser humano né, então algumas coisas não estão sendo readequadas à formação da personalidade, [...] algumas coisas estão sendo eliminadas das grades

curriculares, principalmente das áreas de humanas, né, que eu acho que deveria ser mantido (1º encontro, José).

Segundo Blanch e Stecher (2009), as instituições de ensino superior fazem parte de um contexto em constantes transformações, tendo suas políticas e sua estrutura acadêmica voltada para fins lucrativos e caracterizadas como organizações de negócios. Estudo elaborado por Gaspar e Fernandes (2014), por exemplo, com o objetivo de analisar as mudanças econômicas pelas quais o ensino superior tem passado nos últimos anos e, em particular, suas decorrências para a qualidade da educação, constatou “a necessidade de uma reflexão mais detida sobre as determinações subjacentes às mudanças no ensino superior [...] apreender seus desdobramentos laborais e educacionais” (p. 960).

Desse modo, frente ao cenário da educação superior voltado para o lucro e a concorrência por novos alunos(as) ingressantes, contexto descrito anteriormente no Capítulo 2 desse estudo, o professor encontra-se num emaranhado de sentimentos e emoções, especialmente em função da cobrança por manter os(as) acadêmicos(as) na instituição e, ainda, sentindo os reflexos de uma política educacional que prioriza a formação dos egressos voltada apenas para o mercado, sem maior preocupação com a uma formação crítica e integral dos acadêmicos.

Outra questão pontuada pelo professor José refere-se ao fato de que a “*tecnologia hoje esteja suprimindo algumas coisas nesse sentido afetivo, né, então a tecnologia está substituindo pai e mãe, [...] a tecnologia está substituindo o professor em sala de aula [...]*” (1º encontro, José). Os resultados da pesquisa realizada por Ferreira, Nascimento e Salvá (2014) com professores de IESs privadas apresentaram que: “A expectativa demonstrada pelos entrevistados quanto ao futuro da carreira docente remete a um desânimo ou até mesmo pessimismo. Muitos acreditam que a atividade entrará em extinção havendo lugar somente para o chamado ‘tutor’ nos cursos virtuais” (p. 168). No que se refere à tecnologia e à atividade docente, José comenta que:

[...] um outro sentimento que um grande concorrente entre o professor em sala de aula não é o google é o aparelho celular, porque o aluno fica mais no aparelho celular do que prestando atenção no que o professor está falando ou tentando entender o que o professor quer transmitir a ele (1º encontro, José).

No entanto, apesar das dificuldades do contexto da educação superior ressaltadas pelo professor José, há um sentimento de implicação pelo fazer docente “[...] *acho assim um privilégio ser professor, você pode auxiliar as pessoas e se tornar em pessoas melhores [...]* a

docência é uma coisa tão gratificante que, ao longo desses 27 anos, eu me considero sempre jovem [...]” (2º encontro, José). Segundo Tardif e Raymond (2000),

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (p. 210).

E assim, aos “seus próprios olhos e aos olhos dos outros”, José foi constituindo-se professor, pois a vida cotidiana em sala de aula e a interação com os acadêmicos promoveram encontros que potencializaram o ser fazer docente, gerando o que Spinoza (2014, p. 106) disserta: “Se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente”.

Dessa forma, o professor reitor, a partir das várias experiências e dos desafios frente a gestão universitária, foi paulatinamente tecendo seu caminho no ensino superior. Caminho esse que, para José, é sinônimo de interação, convívio e contato. As homenagens são estímulos que lhe revitalizam e lhe causam potência de agir para continuar no ofício da docência, “[...] *gratificante encontrar as pessoas pela rua e saber que foram meus alunos, são meus alunos, meus eternos alunos porque eu vou ser sempre reconhecido por eles como professor, isso é gratificante de sala de aula*” (1º encontro, José).

Mas é também no dia a dia, com o carinho de suas netas em sua vida cotidiana que, de forma muito minuciosa, a cada conteúdo ministrado, a cada aula realizada vai-se construindo uma relação significativa e repleta de sentidos com os discentes⁰⁹, indo além das formalidades institucionais, do cumprimento do plano de ensino, das avaliações e dos componentes curriculares: “[...] *e aí estarem em sala de aula é um momento que a gente pode estar fazendo parte da vida das pessoas, e a gente também deixar as pessoas fazerem parte da vida da gente, receber e ser recebido [...]*” (1º encontro, José).

6. “O MEU SONHO ESTÁ REALIZADO!”: A HISTÓRIA DO PROFESSOR ROBERT

[...] a paixão é o seguinte eu não sei como eu vou falar isso, mas é fazer aquilo que você se realiza interiormente, tu gostas daquilo que faz, eu não imagino eu na frente de um computador trabalhando numa empresa sentado, aquilo ali não é para mim, então eu gosto de, primeiro eu gosto de ensinar Matemática porque gosto da disciplina eu gosto do conhecimento de exatas, e é isso, a paixão o amor tudo isso pela docência [...] (1º encontro, Robert).



Foto 32. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Robert, 2015.

[...] minha colação de grau da minha graduação e aí é a porta de entrada do ensino superior [...] é a minha bagagem de todo conhecimento que aprendi e foi assim uma das maiores emoções da minha vida foi a formatura e pelo fato de ter perdido meu pai que lutei com minhas próprias pernas [...] (1º encontro, Robert).

6.1 Os encontros com o professor Robert

Professor Robert tem 51 anos, é divorciado e pai de um menino de 18 anos. Leciona em duas IESs: uma universidade comunitária há 20 anos e em uma faculdade privada há 12 anos. Já lecionou concomitantemente em três diferentes instituições do ensino superior e atuou por 21 anos no ensino médio em escolas públicas e privadas. Iniciou sua vida profissional como *office-boy* em um escritório de contabilidade, passando por diversos setores da área contábil. A pedido da mãe fez seu primeiro vestibular para Ciências Contábeis, não obtendo êxito. Solicitou

a demissão de seu trabalho e mudou-se de Itajaí para Florianópolis, onde dedicou-se aos estudos e conseguiu uma vaga na UFSC para cursar Matemática, seu grande sonho.

Por que fazer matemática, né? Porque teve um professor da 8ª série que me despertou, sempre fui bom em matemática [...] eu era aluno da rede pública estadual, então, naquela época, davam cartão de mérito dos alunos que se destacavam em matemática. Então eu ganhei um cartão [...]. O professor da 8ª série fez uma pergunta na segunda semana de aula e eu respondi uma coisa e os outros não, todos responderam outra, o único que tinha acertado a pergunta oral era eu, ele disse: 'Você foi o único que acertou!' Então, aquilo ali parece que me despertou também [...] Mas eu quero deixar bem claro uma coisa! Quando eu estava nessa 8ª série, devido a esse fato, eu sonhei que estava numa sala de aula dando aula, até comentei com a mãe isso em casa e disse "meu Deus que coisa estranha né?!" (1º encontro, Robert).

Meu contato com o professor foi em uma das intuições que Robert leciona. Primeiramente expliquei sobre o processo da pesquisa e convidei-lhe para participar do estudo. Prontamente, de uma maneira muito espontânea, disse que faria questão de participar, sendo então, o primeiro professor com quem realizei as entrevistas e os trabalhos com as fotografias, visto que os três encontros com o professor Robert foram realizados antes da qualificação do presente estudo, com o intuito de verificar a efetividade dos procedimentos propostos para produção das informações.

Assim, agendamos o primeiro encontro para maio de 2015, o qual por sua escolha, ocorreu nas dependências de uma das instituições que trabalha, antes de seu horário de aula. A primeira entrevista ocorreu de modo mais formal, a partir de um roteiro previamente organizado. Ao término da entrevista, reiterei o pedido sobre as escolhas da fotografia do passado, as quais dariam a base para o nosso segundo encontro e, naquele momento, Robert comentou:

É assim eu fico contente de ter me convidado, primeiro para participar dessa tua pesquisa, aí, né. E a gente vai nos encontrar em mais alguns momentos, né. Mas, assim, eu tenho que falar: que gosto de sala de aula, que sou professor e não tenho medo de dizer que sou professor universitário e, graças a Deus, cheguei onde queria [...] (1º encontro, Robert).

O terceiro encontro, no dia 23 de junho de 2015, foi efetuado quase um mês após nosso último diálogo, e conversamos sobre a produção das fotos no presente. No caso específico de Robert, o professor trouxe apenas uma foto. Assim, ao término da pesquisa, Robert novamente comentou: *"fico feliz de ter essa oportunidade de estar participando dessa tua pesquisa, aí também, dá o relato, eu só estou expondo o que eu sinto, né, estou sendo franco [...]" (1º encontro, Robert).*

Desse modo, a seguir, apresento as unidades de análise relativas à história de vida do professor Robert, sendo oriundas do processo da análise das informações: “O professor de Matemática”; “Notas dos acadêmicos” e “Docência e amizade”.

6.2 O professor de Matemática

Durante a graduação, Robert trabalhou durante um ano em um escritório de contabilidade e, em seguida, iniciou sua trajetória na docência em uma escola pública: “*no terceiro período comecei a dar aula, aí dava aula na rede pública estadual [...] de caráter temporário*” (1º encontro, Robert). Cabe ressaltar que o professor Robert iniciou sua graduação na UFSC, contudo conseguiu uma bolsa na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e optou por essa instituição, em função de ter conseguido um trabalho como docente durante o dia e, à noite, poder cursar matemática. “*E essa foto aqui das minhas colegas que fizeram a graduação junta [...] eu fiz várias disciplinas com elas, né, então foram pessoas que marcaram minha trajetória [...]*” (2º encontro, Robert).



Foto 33. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Robert, 2015.

Atualmente leciona Matemática e Matemática Financeira nos cursos de Administração, Arquitetura e Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Engenharia Civil, com uma carga horária média de 50 horas-aula por semana, no ensino presencial efetivamente em sala de aula, e dedicando-se exclusivamente às atividades da docência: “*eu faço o que eu gosto e, a partir que tu faz o que tu gostas, se 30 horas ou 20 horas ou se é 50 horas é mesma coisa, entendeu? Porque eu faço o que gosto [sorrindo]!*” (1º encontro, Robert).

Quando finalizou a graduação de Matemática, já ingressou em uma pós-graduação e, em seguida, fez o mestrado em Educação a fim de melhorar seu currículo e ter mais possibilidades para entrar no ensino superior, “*eu estava no começo descontente na rede pública estadual, devido a questão salarial, aí eu pensei: espera aí eu não vou ficar só aí, eu vou para a frente, aí fui fazer o mestrado [...]*” (2º encontro, Robert).

Como exposto acima, professor Robert iniciou sua vida profissional em um escritório de contabilidade como *office-boy*, contudo foi um cargo pelo qual não tinha apreço, pois não se identificava com as atividades demandadas por esse ofício. Assim, já no decorrer de sua graduação, ingressou no ensino médio como professor de Matemática. Lecionou por um longo tempo no ensino médio, mas nos últimos anos estava se sentindo cansado e com sua saúde debilitada, desse modo de forma enfática ressaltou:

Agora, eu vou deixar bem claro: eu sou professor por vocação! Agora, eu trabalhei 21 anos na rede pública no ensino básico até a oitava série no ensino fundamental e médio, eu trabalhei até 2011. Só que se não tivesse espaço para mim no curso superior, com certeza eu largaria a profissão de magistério [...] eu me desliguei da escola estadual, me desliguei dos colégios, graças a Deus, hoje estou só no ensino superior (1º encontro, Robert).

Quando Robert encerrou suas atividades no ensino médio, já atuava no ensino superior, preferindo, então, continuar lecionando somente em IES. Para Heller (1993) “a implicação pode afetar somente parte da personalidade ou toda ela, pode ser momentânea e contínua, intensiva e extensiva, profunda e superficial, estável ou em expansão, orientado para o passado, o presente e o futuro” (p. 20). A decisão de Robert pelo ensino superior foi profunda, direcionada para o seu futuro profissional, com base em suas experiências como docente no passado e em sua forma de viver no presente, estando implicada pela sua busca por melhores condições de trabalho, segundo o próprio Robert. “*Então, eu me desgostei com o ensino fundamental e médio, tanto é que trabalhei até 2011, então eu disse: ‘Não, eu vou para o curso superior, tanto hoje só dou aula no curso superior’ [...]*” (1º encontro, Robert).

O início da vida acadêmica do professor Robert no ensino superior foi repleto de superações e realizações profissionais, pois foi a concretização de um projeto de vida/profissional, sendo desafiador começar em uma turma na qual a maioria dos alunos já eram professores do ensino médio.

[...] quando eu iniciei no curso superior [...] eu senti alguma resistência com alguns alunos, ou seja, não é resistência, é que eles estavam num grau bem avançado e eu estava iniciando ali e eu, digamos assim, talvez não tinha me preparado o suficiente. Isso me frustrou, claro, mas eu corri atrás, fui atrás,

e disse: 'Não, pera aí!' Ai eu fui dei todas as respostas e foi indo, foi indo. Hoje está tranquilo [...] (2º encontro, Robert).

Segundo Reis e Facci (2016), “As condições concretas da vida do homem relacionam-se diretamente com processos históricos, sociais e culturais nos quais ele está inserido” (p. 305). Desse modo, ao se inserir em um novo contexto de ensino, sentimentos de insegurança e frustração se fizeram presentes e o professor Robert foi reorganizando-se “em um processo dialético entre aquilo que era e o que passa a ser [...]” (p. 305). Ele foi desafiado ante as novas circunstâncias profissionais: “Assim, a atividade dominante naquele período aos poucos vai deixando seu posto para que a nova atividade vá se estabelecendo” (p. 305).

Com relação às fragilidades da docência, uma delas, segundo Robert, refere-se à estrutura do sistema educacional no ensino médio e na educação básica, que promove a progressão dos alunos, sem muitas vezes esses terem condições para tal progressão. O resultado,

[...] é os alunos que nós recebemos [...]. Nas universidades federais há uma seleção, [...] nas universidades privadas acontece diferentemente, estão entrando todo mundo. [...]. Às vezes eu me preocupo. Eu estou formando pessoas e, daí, aí vai muito o aluno tem que correr atrás, tem, mas é complicado porque o nível está muito baixo, porque o que deveriam saber no nível superior não sabem, então é esta questão (1º encontro, Robert).

Charlot (2008) comenta que “De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (p. 21). Nesse cenário da educação superior, em especial nas IESs privadas e comunitárias, além de exercer suas atividades como docente, os professores acabam tendo um papel estratégico no que concerne à manutenção e à fidelização dos acadêmicos às instituições, pois a fragilização do ensino médio recai nas atividades dos docentes em sala de aula, especialmente dos professores das primeiras fases, forçando estes a darem conta dos conteúdos previstos nos ementários das disciplinas e, do mesmo modo, atuando para minimizar e/ou suprir as dificuldades oriundas do ensino médio, o qual muitas vezes favorece a evasão dos acadêmicos do ensino superior. Robert relata que sente

[...] às vezes frustrações com os alunos que estamos recebendo. Uma das coisas que eu sinto, porque eu sou professor de várias coisas em primeiro período, então eu já recebo alunos no comecinho que acaba de sair do ensino médio. [...] os acadêmicos hoje, quando tiram uma nota baixa, eles tentam colocar a culpa no professor, não são todos os casos, mas muitos alunos fazem isso. Então é uma questão de valores. Entra aí uma questão familiar educação na casa, então são essas situações que a gente passa né, mas eu vejo isso como uma minoria, graças a Deus. Como eu dou aula na engenharia, eles falam: 'Então, professor, eu fui mal na aula, mas, realmente, eu não estudei' (1º encontro, Robert).

Raitz e Silva (2014, p. 212), em pesquisa realizada com docentes de uma universidade comunitária, observaram que as vivências do trabalho docente “[...] representam um constante movimento circulante e transitório em seu cotidiano, no sentido de garantir reconhecimentos múltiplas aprendizagens em suas trajetórias identitárias e profissionais [...]”. Pesquisas desenvolvidas por Coutinho, Dal Magro e Budde (2011) e Raitz e Silva (2014) demonstraram a ambiguidade de emoções que permeiam a vida cotidiana dos docentes do ensino superior e os múltiplos desafios que esses profissionais se deparam cotidianamente.

Ao longo de nossos encontros, pude observar que ser professor para Robert foi uma escolha. Uma escolha trilhada desde o seu primeiro emprego, no qual, ao experimentar-se em outra atividade profissional, concluiu: “*eu não aguento mais ficar sentado numa carteira ali na frente do computador, não é isso para mim. Eu gosto de Matemática, quero fazer Matemática para dar aula de Matemática, foi uma vocação mesmo*” (1º encontro, Robert). E assim relata:

[...] sou professor mesmo, eu sei que muitos que dão aula no curso superior, principalmente à noite trabalham com outro ramo de atividade, mas é um bico! Agora eu não, eu trabalho de manhã de tarde de noite na sala de aula [...]. Eu falo isso sempre para os alunos que trabalho no ensino superior que eu gosto de que faço [...] (1º encontro, Robert).

6.3 Notas dos acadêmicos

No decurso de nossos encontros, a frustração e, principalmente, seu sentimento de limitação ante as dificuldades dos acadêmicos com relação à disciplina de Matemática foram muito pontuados pelo professor Robert, especificamente: “*quando o aluno tira a nota baixa, isso me causa um constrangimento [...] de repente, está lá o outro semestre comigo de novo. Às vezes, ele vai, às vezes a gente vê que patina, patina, patina. Teve caso de alunos fizeram três vezes a mesma matéria comigo*” (3º encontro, Robert).

Sawaia (2009, p. 367), parafraseando Spinoza, discorre que a “Alegria é o sentimento que temos quando nossa capacidade de existir aumenta. Tristeza [...] é o resultado de uma afecção que diminui nossa capacidade de existir e nos tornamos passivos”. E assim, frente a reprovação de seus alunos, Robert, muitas vezes, sente-se frustrado, gerando o que Spinoza (2014) comenta sobre a tristeza: “ato de passar para uma perfeição menor, isto é, o ato pelo qual a potência de agir do homem é diminuída ou refreada” (p. 141).

Sei que tem. Há algumas falhas. Mas, de repente, foge do seu alcance, porque não está no teu alcance, né. O sistema tem que mudar né [com entonação]. Como eu já falei, mas só para especificar: um professor da universidade

federal dá 12, 14, 16 horas/aula e ganha por 40 horas/aulas, então eles têm esse tempo para se dedicar ao aluno até para esclarecimento de dúvidas, e o que acontece na escola privada? Eu, como sou professor do ensino privado, infelizmente acontece isso, né. Então isso causa essa decepção maior (3º encontro, Robert).

Teve uma aluna de Administração, o semestre passado. Ela fez uma disciplina comigo, reprovou, fez a segunda vez comigo, reprovou, reprovou com outro professor, aí voltou comigo. Aí a coordenadora me chamou para conversar [...]. Aí ela [a aluna] disse: 'professor eu tenho um bloqueio, um bloqueio com cálculo, um bloqueio com Matemática'. Quer dizer: foge. Quem sou eu para resolver um problema psicológico, não sei, né?! É um bloqueio que tem, então. Então tem essas outras coisas que a gente pondera (3º encontro, Robert).

Professor Robert, no decorrer de nossos encontros relatou que se questiona frequentemente sobre sua prática docente “quando eu fiz o mestrado - Educação Matemática o que que vê isso? Assim, o docente, nós professores, devemos se preocupar como esse aluno está aprendendo, né! Será que a metodologia que eu estou trabalhando é eficiente? É viável? Não?!” (3º encontro, Robert). Há, de forma explícita, um comprometimento de Robert pelas atividades da docência, especialmente no que se refere à aprendizagem dos acadêmicos. Contudo, há que se ponderar a conjuntura econômica e social das políticas e as práticas da educação superior, já expostas anteriormente no Capítulo 2 desse estudo, nas quais o professor Robert se insere e que lhe demandam várias atribuições e movimentos específicos, ao se refletirem em seu cotidiano, em sua prática docente, e lhe exigirem múltiplos desafios.

Então, entra outras variáveis e, infelizmente, a gente está num sistema, está amarrado: que a gente é professorista [professor horista], não tem aquele tempo de repente chamar esse aluno para conversar, para perguntar, dar um atendimento mais individualizado. Então, foge. Então é isso que causa essa decepção porque a gente.... Por exemplo, professores de universidades federais: eles têm mais da metade da carga horária com hora fora da sala de aula. Então, dá para ter, de repente, chamar um aluno desse para conversar... A gente não tem esse tempo! Então em digo: 'Mas pera aí, é o sistema, não é eu que sou culpado o sistema é assim, né?! Muitas vezes!!!! (3º encontro, Robert).

Para Heller (1993), “Estar implicado em algo” (p. 70) refere-se a sentimentos de ordem intrínseca, mas também está relacionado à expressão dos sentimentos por meio de ações, reações, entonações, gestos, elementos fonéticos, e, inclusive, a nenhum tipo de expressão, ou seja, “a abstenção da ação” (p. 70). Logo, a implicação de Robert é “ativa” e relaciona-se, de certo modo, ao quanto as políticas públicas de educação, a conjuntura socioeconômica e social e a sua condição de “professorista” ressoam de modo direto na prática docente, propiciando dificuldades imanentes desse contexto e desafios à qualidade de suas atividades profissionais.

No entanto, outro aspecto bastante comentado pelo professor Robert no decorrer dos nossos encontros foi sua imensa realização enquanto docente pelas notas dos discentes conquistadas em suas disciplinas, pois sabe a importância de sua participação nesse processo *“alguns momentos, assim, que teve de muita alegria no decorrer aí foi com relação às avaliações minhas, dever cumprido como docente. [...] momentos que me deixou muito feliz. Até eu tenho fotos registradas, né, com alunos assim que tiraram nota máxima”* (3º encontro, Robert). Momentos como esse aumentam a “potência de agir” (Spinoza, 2014, p. 141) de Robert, passando para a alegria que “é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (p. 141), sendo afetado pela/na relação com os seus discentes, na construção dialética do seu fazer docente em sua vida cotidiana.

A única fotografia produzida pelo professor Robert (Foto 34) simboliza, de certa forma, o resultado integrado das atividades do professor e um dos desígnios do trabalho docente, pois *“os alunos que tiraram a nota máxima, conseguiram. Isso a gente fica feliz [...] só consegue atingir [o acadêmico] porque eu tenho uma certa participação. Claro que, às vezes, não depende só de um, depende do outro lado, no caso, o acadêmico”* (3º encontro, Robert).

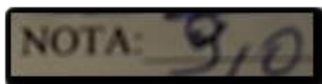


Foto 34. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Robert para a pesquisa, 2015.

A ciência de seu papel enquanto professor universitário, especialmente no que concerne à relação docente/discente e ensino/aprendizagem, faz com que se implique de maneira intensa com o desenvolvimento e o progresso dos acadêmicos, fato esse visível na fotografia (Foto 34) trazida pelo professor Robert em nosso terceiro encontro e nos vários relatos discorridos por Robert no decorrer de nossas entrevistas.

Robert comentou, ao longo de nossos encontros, sobre sua grande alegria com os resultados positivos das notas dos acadêmicos, evidenciando que o progresso desses se realiza a partir da interação entre professor/aluno, do seu modo de explicar e de sua maneira única de conduzir suas aulas, onde paulatinamente vai se estabelecendo, de forma dialética, o interesse dos acadêmicos à disciplina, em especial na obtenção de bons resultados. Assim, Robert pontua: *“Eu vou ser sincero: estou muito realizado, porque eu sempre falo, fazendo aquilo com prazer*

eu não vejo problema não vejo problemas, as dificuldades vão se superando” (3^o encontro, Robert).

Apesar das dificuldades, as atividades da docência para Robert são da ordem do “encontro”, pois proporcionam potência de ação, ressoam na revitalização e a sua continuidade no ofício da docência, proporcionando implicações e sentidos à atividade docente, pois há

[...] alguns momentos em sala de aula que quando eu dou alguns conteúdos que as vezes eu me empolgo assim eu de chegar até de me arrepiar, até é engraçado falar isso para ti, mas, assim de alguns conteúdos que passa para eles e dizem: Poxa professor! Então eles veem que tu está por dentro da disciplina, aí assim eu me emociono, quando eles estão ligado e falam: “Ó professor nunca me falaram, isso que legal! Então, é aí que se usa a Matemática?” Então acontece isso alguns alunos percebem isso aí, isso não tem nada que pague né [...] (1^o encontro, Robert).

Para Vigotski (1999b), “O ouvinte pode entender bem melhor que o falante o que a palavra esconde, e o leitor pode apreender melhor que o próprio poeta a ideia de sua obra” (p. XXI). Desse modo, aqui, mais uma vez reitero as diferentes reverberações que as atividades em sala de aula e que as demais ações docentes podem propiciar aos discentes, reverberações essas que possibilitam encontros de alegria com os próprios acadêmicos e consigo mesmo, mas que também podem paralisar, diminuir a potência de vida dos discentes. No caso de Robert, em que pese os desafios do exercício da docência, o relato a seguir demonstra o carinho e a admiração de muitos de seus alunos pelo seu trabalho:

Mas é, eu fico feliz, assim, muitas vezes têm um lado muito bom, eu acho digamos tem mais pontos positivos do que negativos, porque aí está me preocupa, cinco, 10 reprovaram daquela turma [...], mas eu fico feliz [com muita entonação] porque daqui a pouco eu recebo a avaliação da turma e a avaliação é boa, entendeu?! E quem está respondendo esse questionário? É mais de 70% da turma, são vários casos da avaliação da faculdade aqui, a avaliação institucional que nós temos. Então, quer dizer momento de euforia, eu acho que esse é um grande momento porque a gente recebe aquela folha onde o aluno coloca, faz todo o teu perfil questão de domínio de conteúdo, critérios de avaliação, todos esses itens aí (3^o encontro, Robert).

6.4 Docência e amizade

As atividades da docência e os relacionamentos com os discentes promovem a continuação e o “encontro” pelo ofício da docência. Ofício esse que possibilita o relacionamento com os colegas professores(as), gestores etc. Dentre esses encontros, as confraternizações de finais de ano e as festas realizadas entre os professores promovem um

sentimento de pertencer, de fazer parte: “*me vesti de Papai Noel [Foto 35] e só para fazer uma surpresa. Eu acho que foi, assim, um momento muito legal, assim, eu fiquei muito contente, [...] me senti muito emocionado de já estar no ensino superior e o grupo todo junto*” (2º encontro, Robert).



Foto 35. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Robert, 2015.

Outros momentos destacados pelo docente no cotidiano de suas atividades referem-se às duas vezes em que foi homenageado em formaturas como paraninfo: “*eles me convidaram para ser paraninfo, então fiquei muito contente, então como era professor de primeiro, segundo terceiro período então fiquei muito contente [...]*” (1º encontro, Robert). Nessa primeira ocasião, o convite ocorreu em uma turma constituída só por professores com mais de 15 anos de experiência no magistério, pois era um programa desenvolvido para que os docentes tivessem também a habilitação para trabalhar com a Matemática no 2º grau, assim o convite para ser paraninfo foi uma grata surpresa.

Para Pais (2009, p. 81), “o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina. Da mesma forma o rito é a condição de possibilidade do ser. Como na música, em que o ritmo é a condição do solo”. E assim, o quebrar a rotina nas ocasiões de formatura, e nos encontros com os colegas que o do trabalho do professor se revigora, se fortalece e reforça o seu próprio fazer. No caso de Robert, o convite para ser paraninfo intensificou ainda mais sua implicação pela prática docente “*na faculdade que também fiquei muito contente, que fui convidado, era professor do segundo e primeiro período, a turma da Administração também me escolheu para ser paraninfo então, foi assim momento gratificante*” (1º encontro, Robert).

Outra ocasião destacada pelo professor Robert foram as homenagens concedidas a ele pelos anos de dedicação ao ensino superior em duas IESs em que atua como professor:

Um outro momento bacana [...] então, lá eles [uma universidade que eles trabalham] tem uma política o seguinte: cada cinco anos eles homenageiam o corpo docente quem faz 15, 10 e 25 anos. Há quatro anos atrás, eu fui homenageado, né, fui chamado lá na frente pelos 20 anos prestado serviço na [...] ganhamos um brinde, eu e mais alguns professores. Agora com 24 anos vou ser homenageado novamente [...]. Então foi momento que marcou, marcou muito [muita ênfase] assim, foi um momento, até eu falei para a vice-reitora que era a [...] na época fico muito feliz porque é a primeira vez que esse grupo gestor dá um voto de crédito, ou seja, dá uma retribuição do trabalho que a gente fez essa universidade, uma homenagem um brinde uma placa que a gente ganhou, eu tenho inclusive uma placa de reconhecimento (2º encontro, Robert).

Segundo Nery, Schneid, Ferreira e Michelin (2015, p. 43), os objetos do cotidiano podem ter diversas funcionalidades, alguns servindo apenas em determinado tempo ou por algum tempo, “outros possuem grande valor sentimental e memorial, podem contar muito sobre os indivíduos, suas características, grupos social e econômico [...]. Se estes objetos são carregados de memórias e lembranças, também são de identidade [...]”. “A placa” estabelece uma relação muito próxima com os objetos biográficos, explanados por Bosi (2003, p. 26) inspirada por meio de um diálogo com Violette Morin “envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida [...] Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma ventura afetiva do morador”.

[...] e na faculdade [...] também, né, também foi a mesma coisa, né, quando a faculdade [...] fez 10 anos fui chamado também, né, lá na frente e fui homenageado também com uma placa lá, fiquei muito contente [...]. Então foi momento assim que realmente pelo reconhecimento do trabalho mesmo muito bacana isso. E isso cada vez incentiva a gente trabalhar mais, mais e mais e não parar, enquanto der para trabalhar, a gente não para. Então, isso foi uma coisa muito importante, são coisas assim que levanta o ego da gente, que a gente sente, né. Eu fico muito contente dessas homenagens que tanto a [...] quanto as outras a [...] ela prestou (2º encontro, Robert).

A história do professor de Matemática Robert reitera a tese de que sua permanência na docência se justifica, sim, por questões financeiras e, de certo modo, em função da estabilidade profissional, afinal são mais de 20 anos dedicados às atividades da docência. Todavia, de forma muito contundente, Robert comenta: “*eu estou realizado, o meu sonho, porque eu faço o que gosto né, primeira coisa, eu sou professor de vocação [...]*” (1º encontro, Robert). “*Sou professor de vocação*” foi uma das expressões mais verbalizadas por Robert ao longo de nossos encontros, o que demonstra que é a partir dos relacionamentos com seus colegas de trabalho e acadêmicos, nas amizades que a docência proporciona que está a base afetiva volitiva de suas ações e de sua implicação na docência. Ações essas que revigoram o ofício de ser professor,

apesar das dificuldades supracitadas. Não obstante, são especialmente os encontros em sala de aula, por meio da explicação de um conteúdo, do desenvolvimento e do progresso dos alunos em sua disciplina, dos elogios, das homenagens recebidas e das notas dos acadêmicos, que o seu fazer docente se potencializa na arte de ser professor.

7. “UM ESPAÇO CONQUISTADO”: A HISTÓRIA DA PROFESSORA RENATA

[...] eu amo a docência, essa relação que tu estabelece em estar em sala de aula não é só um processo de ensino-aprendizagem, mas é um significado que se estende para a tua vida com momentos bons e ruins [...] (3º encontro, Renata).



Foto 36. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.



Foto 37. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.

[...] aquilo que faz sentido a minha vida. A docência, assim, é uma coisa assustadora. Às vezes eu me assusto com isso, sabe, o amor que eu tenho. Para mim, ser professora é uma relação dual, que ela vai além do processo de ensino aprendizagem [...] é um compromisso com a formação muito grande [...] (1º encontro, Renata).

7.1 Os encontros com a professora Renata

Renata tem 52 anos, é separada e mãe de dois meninos, um de 20 anos e outro de 18 anos. Gaúcha do interior do Rio Grande do Sul, foi muito jovem para Porto Alegre com o objetivo de cursar Psicologia: “[...] eu nunca vou esquecer. Eu fui embora. Na época era o segundo grau. Eu lembro que eu fui chorando, e fiquei chorando, e meu pai dizia, falecido já, que eu não ia ficar no interior de jeito nenhum porque o sonho dele era ver a filha formada [...]” (1º encontro, Renata). Ao prestar vestibular, passou para Relações Públicas, mas, no próximo semestre, faz a prova novamente e consegue entrar para o curso de Psicologia em Porto Alegre. Após concluir a graduação em Psicologia, mudou-se para uma cidade do interior de Santa Catarina, onde ingressou no mercado de trabalho e fez o mestrado em Administração.

Professora Renata relatou em nosso primeiro encontro: “[...] jamais na vida eu pensei que fosse ser uma docente [...]” (1º encontro, Renata). No entanto, atua há 26 anos no ensino superior, dedicando-se exclusivamente à docência. Atualmente Renata trabalha em uma única universidade comunitária, com uma carga horária média de 20 horas/aulas semanais efetivamente em sala de aula, 17 horas semanais de orientação de estágios e Trabalhos de Iniciação Científica (TIC). Na época de encerramento do semestre letivo, trabalhava uma média de 12 horas por dia para correção de provas, trabalhos, participação em bancas etc. No decorrer de sua trajetória profissional no ensino superior, teve a oportunidade de exercer o cargo de coordenadora do curso de Psicologia em uma universidade de Santa Catarina.

Nosso primeiro encontro ocorreu dia 9 de outubro de 2015, nas dependências da universidade onde Renata trabalha atualmente como docente, local escolhido por ela. Conversamos durante 2 horas e 27 minutos. De forma espontânea, Renata foi explanando sobre sua vida profissional, acadêmica, familiar etc. Nesse encontro foi possível resgatar momentos de alegria e de decepções vivenciadas por Renata ao longo de sua caminhada na docência. Alguns relatos foram acompanhados por lágrimas, outros com expressão de tristeza e muitos com demonstração de orgulho e realização pelo seu fazer docente.

No último encontro, Renata comentou sobre o processo da pesquisa e o quanto a primeira entrevista lhe fez resgatar aspectos importantes da sua própria história “[...] significativa, foi dor por te trazer o que eu trouxe. Foi um momento de dor por ter que estar resgatando um pouco, mas, ao mesmo tempo, teve coisas boas, né, e significativas, porque a

gente não faz isso. A gente nunca para pra fazer isso. Tu fazes isso, como? ” (2º encontro, Renata).

Desse modo, ao contar sua história, Renata evocou sentimentos e vivências que lhe constituíram/constituem enquanto docente, mas a verbalização de suas vivências proporcionou também pensar sobre si, algo cada vez mais raro na contemporaneidade da vida cotidiana, especialmente em função da “heterogeneidade” (Heller, 2008) das atividades que o docente realiza, as quais extrapolam os horários de sala de aula, e faz perder, muitas vezes, o sentido do que se está desenvolvendo. Conforme Bosi (2003, p. 24), “As coisas aparecem com menos nitidez dada a rapidez e descontinuidade das relações vividas; efeito da alienação, a grande embotadora da cognição, da simples observação do mundo, do conhecimento do outro”.

O segundo encontro foi realizado no dia 21 de outubro de 2015, no próprio local de trabalho da professora Renata, e durou aproximadamente 1 hora e 45 minutos. Na oportunidade, a professora Renata trouxe várias fotografias, mostrou-me uma a uma e, em seguida, escolheu dez para fazer parte da entrevista. Ao término desta, relatou o quão rico foi o processo da escolha das fotografias e o momento de verbalizar sobre essas imagens. Sentiu-se como se estivesse (re)vivendo cada foto relatada e cada momento verbalizado, retomando assim sua própria biografia.

Desse modo, no terceiro encontro, relatou que o diálogo oriundo da segunda entrevista foi gratificante e lhe proporcionou inúmeras reflexões acerca de sua história de vida, principalmente do seu contexto profissional: “[...] *sabe de ver toda a minha história, toda a construção também assim com momentos difíceis e quando eu saí da tua entrevista eu saía ao mesmo tempo me questionando e ao mesmo tempo leve assim foi muito bom*” (3º encontro, Renata). Aqui, de forma explícita, percebi o quanto o processo de narrar sua história e resgatar momentos repletos de sentidos, por meio das fotografias, mobilizou Renata na acepção de se perceber enquanto docente: “[...] *eu acho que é a questão da simbologia. A linguagem visual, ela é uma linguagem que ela mobiliza muito mais do que uma linguagem escrita entendeu do que uma linguagem que eu tenha que verbalizar ou responder algumas perguntas [...]*” (3º encontro, Renata). As fotografias estimularam Renata e, em muitos momentos, a professora chorou, verbalizando que “[...] *saber trabalhar com as perdas é muito difícil, eu acho assim foi terapêutico, terapêutico para mim mesmo, gostei muito, foi ótimo, maravilhoso*” (3º encontro, Renata), referindo-se aos nossos encontros.

O terceiro encontro ocorreu dia 4 de fevereiro de 2016, nas dependências de seu local de trabalho, e durou 40 minutos. Na oportunidade, dialogamos sobre as fotografias produzidas no presente pela professora Renata: *“Essa de poder agora assim parar e pensar uma outra etapa de registrar um pouco, né, essa minha história [...]. Eu acho assim que resgatar, fez assim ter certeza do caminho certo [...].”* (3º encontro, Renata). Com relação à produção das fotos do 3º encontro, professora Renata discorreu que:

[...] foram fotos pensadas, muito bem pensadas, não foi uma coisa aleatória, ah não vou tirar aqui vou tirar ali, não. Foram espaços que foram significativos. Por exemplo, assim ó, até hoje quando eu vou subi a rampa na [...], eu digo: ‘Meu, eu estou subindo a rampa da [...].’ Até hoje eu faço isso. Quando eu estou sentada no jardim, eu digo: ‘Meu, eu estou aqui eu nem acredito!’ Até hoje eu tenho esse sentimento, entendeu? Quando eu passo na sala 125, até hoje eu olho ela, eu não esqueço ela, meu Deus aqui eu fiz a seleção né, foi aqui que eu me efetivei na [...], então esses locais são muitos significativos para mim, muito pontuais, assim sabe a minha sala demarcou meu espaço, entendeu?! (3º encontro, Renata).

O movimento de parar e pensar quais seriam os locais, os eventos e do que seriam compostos seus registros imagéticos propiciou recuperar sua história de vida e refletir sobre o sentido de ser docente: *“Eu conversei com alguns professores, assim, né, um pouco da sua pesquisa [...] achei muito boa a temática, excelente [...] tu resgatas questões tuas, a tua história, tu conseguiste resgatar a minha história”* (3º encontro, Renata).

Desse modo, a seguir, expomos a discussão das unidades de análise alusivas à história de vida de Renata, resultado do processo de análise das informações, a saber: A professora coordenadora de curso; Espaços, objetos e docência e Convivência com os acadêmicos.

7.2 A professora coordenadora de curso

Em 1988 Renata forma-se em Psicologia: *“Essa aqui [Foto 38], meu, [suspiro] foi significativa [...] foi significativa. Ela foi algo assim... Eu lembro quando eu me formei. Eu não imaginava, assim [ênfase] e eu lembro que o pai estava muito perto, eu lembro que o pai chorava, soluçava demais né [...].”* (2º encontro, Renata). O objetivo de estar formada em Psicologia, segundo Renata, não era apenas seu, mas também de seu pai que idealizava ver sua filha com o ensino superior completo. Assim, o dia de sua formatura foi para Renata um momento inesquecível, pois sua família estava reunida, em comemoração à efetivação de sua

graduação e também porque representava a sua entrada no mercado de trabalho como psicóloga. Assim, as imagens a seguir, trazidas pela professora Renata, fazem menção ao dia de sua formatura.



Foto 38. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.



Foto 39. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.



Foto 40. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.



Foto 41. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.

A Foto 41 refere-se ao dia da sua formatura com sua sogra, sogro e cunhada, pois, durante a graduação, Renata conhece seu primeiro marido. Desse modo, morou por volta de cinco anos com seus sogros, os quais, conforme verbalização de Renata, tiveram uma participação importante em sua vida, principalmente em função do apoio financeiro.

Após sua formatura, em julho de 1988, Renata participou de um processo seletivo de uma empresa catarinense. Aprovada nessa seleção, ela deixa Porto Alegre e migra para Santa Catarina com o objetivo de atuar como Analista de Recursos Humanos. Nesse período, também iniciou uma especialização em Recursos Humanos e foi por meio dessa pós-graduação que surgiu a oportunidade para ingressar no magistério superior, pois um de seus professores lhe indicou como docente para atuar na graduação. O referido professor perguntou: “*Tu topas? ’ Eu digo: ‘Meu, já! ’ Aí o [...] foi embora e eu assumi as disciplinas dele em Administração e Psicologia. [...] não esqueço nunca, minha admissão foi dia 2 de fevereiro de 1990 [...] Ali foi quando eu comecei a dar aula, comecei a minha formação docente [...]*” (1º encontro, Renata).

Nesse meio tempo professora Renata separou-se de seu primeiro marido “[...] *minha vida foi e a dele parou [...]*” (1º encontro, Renata). Depois de algum tempo, ela casou-se novamente. Durante 10 anos Renata atuou durante o dia enquanto Analista de Recursos Humanos e lecionava à noite, com uma carga horária média de 12 a 16 horas-aulas semanais.

Muito ativa, professora Renata batalhou, juntamente com uma equipe de professores, para trazer o curso de Psicologia à cidade onde estava morando. Obtendo êxito nesse processo,

acabou sendo coordenadora do curso. Na primeira vez a convite do diretor da instituição e, em seguida, por meio de uma eleição: *“Eu coleí grau da primeira turma de Psicologia da universidade. Para mim foi o auge [...]”* (1º encontro, Renata). Renata sempre esteve à frente de vários movimentos para melhorias do curso e da profissão. Assim, participava ativamente dos debates das diretrizes curriculares, dos conselhos profissionais e das associações, implicando-se de forma intensa nas melhorias e na legitimidade do curso de Psicologia na universidade onde atuava, segundo seu próprio relato.

A carga horária de trabalho, durante 22 anos, período em que foi professora, Analista de Recursos Humanos e coordenadora de curso, foi pontuada várias vezes por Renata, no decorrer de nossos encontros: *“hoje, se eu pudesse voltar, eu voltava e faria algumas coisas diferentes: Era trabalhar menos e me dedicar à família. Eu me agarrei muito ao trabalho, muito, muito, muito [...] era uma coisa assustadora como eu trabalhava!”* (1º encontro, Renata).

A seguir, a Foto 42 refere-se ao grupo de professores que Renata convidou para trabalhar em sua gestão como coordenadora do curso de Psicologia.



Foto 42. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.

Os docentes (Foto 42) lhe auxiliaram em todo o processo administrativo da coordenação do curso, no planejamento de atividades, na condução e realização das atividades acadêmicas pedagógicas etc., sendo essenciais no seu percurso enquanto docente e coordenadora. No decorrer do tempo, o curso foi crescendo e obtendo um reconhecimento significativo na região.

Paralelamente a esse crescimento, começaram também as intrigas entre os professores, especialmente a disputa pela coordenação de curso.

Esse grupo de professores era meu porto seguro, [...] eu coordenava e também tinha que dar aula [...] eles me ajudavam muito, então, muitas pessoas, e claro que aqui alguns conflitos começaram. Então aqui, esse grupo [Foto 42], ao mesmo tempo que ele foi um grupo muito significativo para minha formação como docente, ao mesmo tempo que foi bom, me fez sofrer muito depois, sabe [...] sabe quando acontece assim tu trazes alguém e esse alguém que tu trazes, esse alguém, te passa a perna porque queria a coordenação? Foi decepcionante para mim (2º encontro, Renata).

Aqui, novamente, reitero de Spinoza (2014) sobre as diversas maneiras que nosso corpo pode ser afetado, possibilitando aumentar ou diminuir a potência de agir. Potência que se desenvolve na relação com o outro, a partir das “implicações” e no envolvimento dos objetivos compartilhados, os quais paulatinamente foram se apagando no contexto do trabalho de Renata, e assim, o que foi já não é mais, ficando a saudade de um tempo que não volta, mas que exige da docente uma nova forma de atuar profissionalmente.

Para agravar ainda mais o contexto de trabalho que Renata estava inserida, após 2006 ocorreu a padronização de vários processos organizacionais, entre esses a criação do núcleo comum de disciplinas de todos os cursos da universidade. Desse modo, a elaboração do horário do curso de Psicologia estaria sempre dependendo, *a priori*, das referidas disciplinas do núcleo comum, dificultando e mudando toda a sistematização de trabalho de Renata enquanto coordenadora. Essa, entre outras mudanças, acabou interferindo na gestão de Renata e refletindo-se em sua prática docente, pois os papéis, enquanto coordenadora e docente, se misturavam, dificultando ainda mais sua situação.

Começa a vir uma outra Psicologia. Porque, assim, o curso tem a tua cara, né. Aí começa a vir uma linha social e começa os embates, uma coisa política partidária, eu não sabia jogar [...] era muito desgastante para mim. Eu dormia estressada, eu acordava estressada, eu ia para a aula sem vontade de dar aula. Eu adorava estar na Administração e na Contabilidade, eu odiava estar na Psicologia, comecei a ter repulso da Psicologia [...]. Aí as disciplinas da organizacional começam a dividir aí começam a questionar as minhas ementas, aí mexe contigo, né, Andreia. Não é que elas estavam erradas, não estavam, porque a Psicologia evoluiu, tinha outras áreas emergentes [...] e aí eu comecei a me dar conta que a Psicologia era outra e a Renata continuava com a Psicologia antiga. Eu comecei a entrar em choque com isso, muito choque. Acabei tendo insônia, tinha ataque, entrei num esgotamento muito grande. Entrei para a medicalização e me afastei pelo INSS. Quando me afastei pelo INSS foi o fim! Isso foi em 2008, 2009, eu estava à beira de uma depressão [...]. Aí tu imaginas: a Renata se afasta! Foi horrível, horrível, horrível! Foi quando tudo que era meu, que não era meu, vai para outros professores. Aí eu acabei entrando num movimento assim, eu não quero mais,

eu quero mudar, não aguento mais essa cidade, aí eu vim embora [...]. Quando eu saí eu tive o afastamento por auxílio-doença eu fui para o fundo do poço, tenho clareza disso. Eu precisei tomar medicação que não ia conseguir vir sozinha (1º encontro, Renata).

Sawaia (2006, p. 50) discorre que o sofrimento “Age rompendo o nexos entre o agir, o pensar e o sentir”. Desse modo, a partir de um “novo curso de Psicologia” e de uma “nova universidade”, o contexto de trabalho de Renata muda consideravelmente, e desestabiliza o seu modo de agir enquanto coordenadora de curso e professora, lhe impondo diferentes formas de atuar. Desse modo, frente a uma nova circunstância e um novo modelo político, econômico e gerencial da universidade, Renata sente-se sem forças, não se “localiza” mais nesse contexto, com seus pares e com uma nova realidade acadêmica.

Segundo Sawaia (2006) apoiada em Spinoza, o “Adoecer é a diminuição da potência de agir [...]” (p. 162). A “Saúde é a possibilidade de ter esperança e potencializar esta esperança em ação. Saúde é a liberdade do corpo e da mente [...]” (p. 162). Liberdade e potência de agir que não estavam presente na vida de Renata naquele momento, justamente em função da reestruturação organizacional na IES e do próprio curso de Psicologia no qual atuava enquanto coordenadora, lhe afetando e diminuindo sua potência de agir, chegando ao adoecimento: “[...] eu estava muito agarrada a uma política antiga, a uma universidade antiga [...] eu sofria porque eu tinha que dividir as minhas disciplinas e eu tinha que entender que não eram mais minhas, eu ficava apavorada com isso [...]” (1º encontro, Renata).

Assim, após seu tratamento de saúde, Renata solicitou afastamento da universidade Y⁷ e mudou-se para outra região do estado. Em outra cidade, recomeçou sua vida profissional, procurou recolocação profissional, mandou currículo para várias IESs. Mas, sem obter nenhuma resposta positiva, pensou em voltar a trabalhar como balconista: “[chorando]. Eu lembro que eu chegava a ver anúncio de loja. Eu pensava: ‘meu Deus, eu tenho uma experiência da vida inteira assim. Eu não posso fazer isso’, e era uma coisa desesperada assim [...]” (1º encontro, Renata).

Desse modo, estando fora do contexto da docência, aguardava ser chamada por uma das instituições em que participou do processo seletivo “quando eu fui na IES X eu vi aquele pingo de esperança [...]. Eu lembro assim que a minha espera pelo telefone da IES X era uma coisa

⁷ Para os fins da pesquisa, estabelecemos que a universidade Y diz respeito à instituição na qual Renata trabalhou por 22 anos; a faculdade X refere-se à faculdade, na qual atuou por menos de um ano; e a universidade Z representa a universidade que Renata leciona atualmente.

assustadora assim, sabes [chora muito], porque eu precisava voltar e fazer aquilo que eu sabia fazer [...]” (1º encontro, Renata).

A seguir, quando Renata consegue ingressar na instituição X como docente, ela sentiu-se viva “*[...] quando eu fiz a entrevista e eu recebi a notícia que ia dar aula na IES X, eu não acreditava: foi um renascer [...]*” (1º encontro, Renata). Um recomeçar, um novo curso, novos colegas e novas possibilidades de trabalho. Contudo, sentia-se, também, muito limitada e restrita no seu fazer docente, especialmente porque na IES anterior foi uma das fundadoras do curso de Psicologia, havia uma história construída, uma experiência solidificada:

[...] quando eu comecei na IES X, é uma retomada, foi um começar de novo. Mas, ao mesmo tempo, eu queria trabalhar. Eu me policiava 24 horas, porque eu não podia fazer inferência, porque era outro espaço [...] então quando eu entrava para a sala de aula, eu dava o que podia e, ao mesmo tempo, tinha algumas coisas do que era me permitido, eu dava. Então a IES X, eu via muita coisa errada e me agoniava, mas, ao mesmo tempo, foi o que me abriu, foi o que me deu, assim, me projetou. Então, a IES X, por mais assim tem essa coisa que eu passei, mas eu tenho muito carinho pela IES X (1º encontro, Renata).

No segundo encontro, Renata discorreu novamente sobre a IES X e trouxe uma fotografia (Foto 43) da instituição, reiterando a sua importância para trajetória profissional:

Essa aqui a IES X não dá para faltar, [...] é voltar a dar aula, é uma nova trajetória, é outro universo acadêmico, é outra cultura, é outra região, é outro perfil de aluno eu digo é o recomeçar, assim o recomeço da docência e um recomeço assim bom e ruim. Bom, para tudo aquilo que eu tinha colocado pra ti a dificuldade, eu costume dizer assim é começar do zero, é literalmente começar no zero por toda a bagagem que a gente tem, mas, ao mesmo tempo, é ter dado a oportunidade de entrada que eu acho que esse momento foi fundamental pra mim, eu acho que foi olhar pra frente e ver quanta caminhada eu ainda tinha como docência para fazer eu acho que teve um valor ter passado pela IES X. Não gostei do jeito que eu tive que sair né, enfim, eu podia sair um pouquinho melhor, mas é uma faculdade que eu gosto muito dela, então ela foi significativa (1º encontro, Renata).



Foto 43. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.

Nesse entretanto, professora Renata solicitou o desligamento definitivo da universidade Y, onde trabalhou por 22 anos. Com muita ênfase, relatou que esperava um *“reconhecimento por todo o empenho. A minha rescisão foi uma relação fria, é o que está na CLT o que não está e busque os seus direitos [...]”* (1º encontro, Renata). Pediu um acordo à universidade para que conseguisse restituir uma quantia financeira melhor, contudo a universidade não aceitou nenhuma negociação: *“Se tu queres sair da IES Y, peça rescisão. Aquilo arreventou comigo, foi uma punhalada, punhalada, punhalada. Mas, ao mesmo tempo, foi uma lição: eu jamais pensei que eu fosse ouvir isso da IES Y [...]”* (1º encontro, Renata).

Aqui fica claro um rompimento, um fechamento de sua história com a universidade Y: *“foi muito difícil, muito, muito. Eu lembro que quando eu saí de lá, eu vim às lágrimas, [...] eu esperava mais da IES Y [...]”* (1º encontro, Renata). Em seguida, a professora Renata solicitou, também, o desligamento da IES X, em função de conseguir uma vaga como professora substituta na universidade Z. Renata explicou que aspirava há muito tempo lecionar na IES Z *“[...] eu era apaixonada por esse pedaço da Psicologia, achava tão aconchegante e dizia: ‘Ah imagina eu um dia sentada aqui conversando com os alunos nesse banco e hoje eu estou’”* (3º encontro, Renata).

O (re)começar de Renata como professora produziu novas formas de atuar, de interagir e de (re)criar o seu fazer docente. E, assim, segundo Vigotski (1995), *“A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi”* (p. 65). E o que foi vivenciado por Renata reflete significativamente no que está ocorrendo no seu

presente, como centelhas de memórias produzem o seu fazer docente, promovendo implicações e sentidos volitivos para o seu cotidiano em sala de aula. Assim, esses dois momentos “o que é e o que foi” estão presentes de forma intensa, abrindo “(in)finitas possibilidades para o que pode vir a ser” (Zanella et al., 2007, p. 29).

Em seguida, no terceiro encontro, relativo à produção de fotografias do presente, todas as imagens trazidas por Renata foram alusivas às salas e aos lugares que simbolizavam sua entrada e sua história na universidade Z, universidade comunitária que atualmente leciona, para a qual se dedica exclusivamente.

7.3 Espaços, objetos e docência

Todos os encontros que tivemos, Renata fez questão que acontecessem em seu próprio ambiente de trabalho, nas salas que divide com outros colegas da IES Z, instituição em que trabalha atualmente. Mostrou-me seu armário, o computador que utiliza e comentou com muita ênfase o quanto essas salas são representativas, pois demonstram um novo tempo, um novo momento de sua vida, um novo espaço conquistado. Desse modo, cabe ressaltar que: “O tempo é o que deles fazemos e o espaço é um lugar praticado. Tempo e lugar são folhas em branco que só ganham sentido com a inserção, com as assinaturas que os indivíduos nelas fazem” (Pais, 2009, p. 129). Assinaturas essas repletas de implicações para professora Renata, pois ter acesso e possuir a chave da sala é algo de extrema valia para ela, principalmente em função de ter alcançado seu objetivo – fazer parte do quadro de professores efetivos da IES Z.

Assim, os diferentes espaços do passado e do presente, “espaços sala” conquistados por Renata ao longo de sua caminhada profissional, especialmente na docência, foram muito pontuados no transcorrer de nossos encontros. “Salas” carregadas de memórias: memórias boas, memórias ruins, com lembranças de perdas, lembranças de conquistas etc.: “*Aí, assim, eu entrei na minha sala, ela estava toda ocupada. Foi barra, era algo que eu tinha que fechar: era outro mundo, não era a minha IES Y, era outra coisa [...] tudo muito diferente [...]*” (1º encontro, Renata), referindo-se à universidade Y em que foi coordenadora do curso de Psicologia.

Mas são também “salas” do presente, que representam espaços conquistados na IES Z, onde Renata trabalha atualmente, carregados de sentidos: “*eu adoro estar em sala de aula, é onde eu recarrego minhas baterias [...] é se doar, é defender a profissão, é de cuidar do aluno,*

não só no processo de ensino-aprendizagem [...] não é fazer um plano de ensino para mim, mas para eles” (1º encontro, Renata). E assim, discorre Renata:

Quando eu registrei essa imagem [Foto 44] ela vai fazer um gancho com a sala [Foto 45], o registro dela é o espaço conquistado, então ele registra assim, aqui é meu espaço, aqui é meu território, aqui eu consegui entrar. Aí claro eu botei o computador em termos de busca de conhecimento e intencionalmente eu botei a universidade e uma coisa também significativa para mim na IES Z eu ter esse meu canto e isso é uma questão assim de se sentir valorizada. O pessoal brinca: Eu nem tenho sala e tu tem! E aí então eu acho que isso é uma coisa bem simbólica para mim (3º encontro, Renata).



Foto 44. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

A Foto 44, conforme Renata, demonstra a demarcação de um lugar, não somente físico, mas especialmente representativo da forma como a docente foi acolhida e é considerada pelos colegas professores, gestores e discentes da IES Z. Logo, “espaço e tempo não devem ser vistos como receptáculos estruturantes da vida cotidiana” (Pais, 2009, p. 129). São muito mais que configurações cronológicas e locais de trabalho: representam as minuciosidades das relações dialéticas construídas por Renata no decorrer de sua vida cotidiana enquanto docente.

Aí tem uma sala [Foto 45] que ela configura novamente, é uma sala que eu ocupei logo que eu cheguei e depois que eu fui para grande né, porque eu tive que mudar por questões da [...], mas foi uma sala bem significativa porque ela foi a primeira sala [muita entonação], minha seleção foi aqui e foi quando eu entrei na IES Z que eu recebi essa sala, então essa sala eu comecei. Essa sala eu fazia as orientações de estágio [...]. Mas eu acho que a forma de acolhimento, isso é uma coisa muito simbólica para mim, sabe, isso é uma coisa que me mantém assim bem trabalhando aqui (3º encontro, Renata).



Foto 45. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

Em suma, as Fotos 44 e 45 registram as primeiras salas que professora Renata ocupou na IES Z, simbolizando momentos de

[...] insegurança, porque eu não era concursada, eu era emergencial, com uma carga horária inconstante, né. Também foi um período de bastante pressão porque logo que eu entrei teve concurso, então a pressão interna para fazer e ao mesmo tempo tu pensas 'meu Deus, eu estava no triênio onde estava, nunca imaginei fazer processo de seleção'. Isso gerava uma certa angústia. Mas era o local assim que eu acho devagarinho eu consegui conquistar (3º encontro, Renata).

Insegurança essa que, em seguida, foi aliviada com a aprovação de Renata no processo seletivo para o quadro de professores efetivos da IES Z, visto que atuava na instituição como professora substituta:

Aí, sala 125 [Foto 46 – com muita entonação] [...] onde eu fiz o meu processo seletivo foi quando eu fui para banca e fui efetivada na IES Z. Então, entrar nessa sala, minha nega, não foi mole! [...]. Sabe aquela coisa que tu se questionavas assim, tantos anos e entrar e fazer uma banca né, meu eu não consegui me imaginar porque tu já tinhas passado por tudo então assim voltar é uma coisa difícil para a gente né! Mas essa sala sempre que eu passo eu digo é aqui que começou (3º encontro, Renata).



Foto 46. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

O processo seletivo, especialmente o momento da banca, promoveu lembranças da universidade que Renata trabalhou por 22 anos: “*eu tinha esse pavor assim. Eu dizia: ‘meu Deus, banca, imagina, nunca’, imagina eu estava desde 91 eu estava na IES Y. Quando eu vim pra IES Z [...] disse: ‘Ó tu tens que fazer banca, tu tens que fazer o processo!’ Eu disse: ‘Mas eu não vou conseguir!’*” (3º encontro, Renata). Em contrapartida, passar pela banca possibilitou à Renata um (re)começar, uma nova história, em outro local, com outras pessoas, com outra cultura, não mais como coordenadora/professora, mas vivenciando de forma intensa e implicada sua docência:

o pessoal que está aqui há 20 anos e não aguenta mais. Eu sempre digo: Eu adoro porque eu estou começando, porque eu fiz quase 20 e poucos na outra. Aquela eu não aguentava! Agora não, agora é um outro processo, eu gosto, então para mim tudo é novo, então tudo eu quero fazer, tudo eu quero participar, eu quero, eu gosto [...] (3º encontro, Renata).

Desse modo, a sala 125 (Foto 46) caracteriza um resgatar de fragmentos vivenciados na outra organização universitária, mas simboliza também um (re)criar, um (re)inventar docente, demarcando um outro momento na história de Renata. Nesse contexto, “Trata-se, pois, de desenvolver uma perspectiva em que o espaço surge como mediador e cuja mediação se exerce através de sua significação simbólica” (Pais, 2009, p. 127).

[...] foi uma coisa muito legal para mim! De dizer “meu, tu conseguiste”, entendeu, “tu se esforçaste, foi com teus próprios méritos”, entendeu? Eu estudei, meu assim eu fiz 500 vezes aquela aula (risos) [...] muito desafiador, mas, ao mesmo tempo, assim, me deu mais autoconfiança, né, e assim, é uma idade que a gente chega né, 50 e poucos anos, encarar tudo isso! [...] Tu vens para um outro espaço que tu não sabes como é que é, então assim a tua capacidade intelectual, ela é medida eu acho claro eu tinha um bom currículo

enfim, mas eu tinha medo de não passar na seleção sabe e eu dizia: “Meu Deus imaginou tu não passar na seleção, que horror, o que as pessoas vão te dizer, quantos anos que não sai um processo seletivo” [...]. Então essa sala [Foto 48], quando eu passo eu digo assim: “meu, eu resgatei essa autoconfiança” [...] (3º encontro, Renata).

Confiança que lhe possibilitou retomar intensamente seu ofício de professora, formar novas amizades e diferentes laços profissionais. E mais uma vez Renata registra para nosso encontro a imagem (Foto 47) da primeira sala que ocupou na IES Z, pontuando que

[...] E aí a sala 7, [Foto 47 – com ênfase] Esse número é minha sala que eu iniciei, eu fiquei muito tempo na sala 7 [...] Isso foi uma referência pra mim. Então eu botei o Papai Noel, eu ganhei o Papai Noel, estava na salinha, então e isso acabou hoje as pessoas falam, por mais que tenha outros professores que dividem, eu demarquei assim eu consegui demarcar [...] A na sala da Renata! Então eu acho que isso é uma coisa que não foi forçada, foi um local que abriu e eu consegui conquistar esse espaço (3º encontro, Renata).



Foto 47. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

Em seguida, com muita proeminência, Renata apresenta duas fotografias (Fotos 48 e 49), uma com a imagem de uma porta e outra com a imagem de uma rampa. “Porta” e “rampa” repletas de sentido para a professora Renata, pois caracterizam sua entrada como docente no curso de Psicologia da instituição que trabalha atualmente, a qual aspirava há muito tempo trabalhar como docente.



Foto 48. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

Aqui é a porta [com muita entonação] [...] é a coordenação de Psicologia. Isso aqui é uma coisa muito presente em mim, desde a primeira vez quando eu cheguei e aí isso aqui tem uma relação com uma próxima [Foto 49] que foi a rampa. Então, eu associei assim: a rampa é a subida, é o sucesso, é a ascensão eu consegui, meu sonho era entrar aqui, não só por uma questão financeira que peso também, mas era uma questão minha também e eu me perguntava como é que eu não estou trabalhando. E essa porta [Foto 48] é muito significativa [...] e quero entrar por muitos e muitos anos por essa porta obviamente, né, e eu brinco que eu só vou sair daqui aposentada. Então ela é significativa para mim, ela é a porta da Psicologia, a porta que eu jamais pensei que eu fosse entrar e é uma porta enfim, eu acho que tenho muita coisa para fazer aqui dentro (3º encontro, Renata).



Foto 49. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

As imagens trazidas por Renata constituem fragmentos do seu cotidiano, fragmentos esses repletos de sentidos, pois representam “lugares” dialeticamente construídos na ambiência

de seu trabalho como docente, os quais propiciam a hibridação do seu passado, como professora, Analista de Recursos Humanos e coordenadora de curso; do presente enquanto orientadora de estágios e docente; e do futuro nas inúmeras (im)possibilidades das quais tem acesso. “Aí é a coordenação do curso novamente [Foto 50] [...] eu lembro quando eu vim a primeira vez. A gente entra cheia de melindres, né, aí, quando eu botei essa foto, eu coloquei assim: ‘meu Deus, eu entro nessas salas e eu ando pelos corredores, né!’” (3º encontro, Renata).



Foto 50. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

Possuir a chave da porta do curso de Psicologia da universidade Z, de fato, é algo extremamente importante para Renata, pois constituiu também sua retomada à sala de aula, à docência, à sua vida.

Eu estou aqui dentro, assim, para mim, é significativo, assim, essa coisa de entrar, do acesso e é uma porta que eu abro porque eu tenho a chave, não é todo mundo que tem. Então, sabe, eu acho que isso é uma coisa muito significativa para mim, simbólico para mim, a rampa é simbólica, a sala é simbólica, a porta de Psicologia, os tijolinhos são simbólicos, os bancos [...] (3º encontro, Renata).

Conforme Pais (2009, p. 127), “Um lugar (físico, geométrico) é uma configuração instantânea de posições, implicando uma indicação de estabilidade. Em contrapartida, um espaço encontra-se impregnado de vetores de direção, de forças motrizes, de inconstâncias, de movimentos”. Desse modo, as salas, o jardim, a rampa, a porta, a chave são componentes físicos, servindo apenas de estrutura, mas quando contextualizados à biografia de Renata, esses “lugares/objetos” são repletos de emoções, se dinamizam, e de forma intensa, demarcam

vivências, implicações e sentidos volitivos do seu existir: “*Aqui eu fiz questão de tirar essa foto*” (Foto 51), a seguir:



Foto 51. 3º encontro/presente.

Fonte: Foto produzida por Renata para a pesquisa, 2015.

Novamente o jardim como “espaço”, trazendo lembranças de aspirações profissionais: “*eu entro, eu passo no jardim entendeu, eu passo, eu sento, e é uma coisa que eu passava por aqui e imaginava: ‘Meu Deus, que legal! Achava lindo isso aqui’ [...]*” (3º encontro, Renata); de projetos realizados e cotidianamente vivenciados: “*é um local, assim, que ele extrapola a relação da sala de aula. Então eu gosto de sentar ali com os alunos. Eu acho que é uma relação dual que se estende pós-sala e eu acho que é um momento de tu se integrar com os alunos é um momento de recreação [...]*” (3º encontro, Renata).

Aqui reitero Vigotski (1993), quando explana “A palavra está inserida no contexto do qual toma o seu conteúdo intelectual e emocional [...]”, (p. 333, tradução nossa). A palavra “jardim”, especificamente o jardim do curso de Psicologia da IES Z, é repleta de sentidos para Renata, pois denota o exercício de ser docente fora do contexto da sala de aula, reportando-se a um encontro mais informal e descontraído com os discentes: “*Eu sou muito mãezona, assim, se não está bem, elas choram, elas sabem, elas me conhecem eu cuido muito deles [...]*” (1º encontro, Renata).

Desse modo, os “espaços/objetos” relatados por Renata expressam veementemente a implicação e os sentidos afetivos volitivos de sua história de vida, pois fazem alusão ao seu passado como professora e, ao mesmo tempo, demonstram a concretização presente de seus projetos profissionais no exercício da docência.

Dessa maneira, fiquei me questionando como demonstrar a riqueza desses espaços/objetos biográficos trazidos por Renata, pois estão além das expressões gráficas, explanadas pela escrita formal, visto que nos remetem às lacunas, às expressões faciais, às entonações de cada palavra e ao que não conseguimos expressar e ver, apenas sentir. Com discorre Pais (2005, p. 72) “[...] os relatos de vida são construções de realidades desaparecidas, ausências apenas presentes na memória. Aliás, a memória expressa-se muitas vezes através de silêncios, de lacunas, de não-ditos”, mas que se concretizam por meios de imagens, objetos, espaços e relações construídas na vida cotidiana.

7.4 Convivência com os acadêmicos

No decorrer de nossos três encontros, várias foram as vezes em que a professora Renata verbalizou “*Sou muito feliz com a docência*” (1º encontro, Renata), demonstrando a sua realização e seu apreço por ser professora, especialmente quando “*estar em sala de aula e receber um convite de paraninfa, um presente do dia do professor, isso não tem preço, não existe [...]*” (1º encontro, Renata). Como discorre Pais (2012, p. 83), “Do cotidiano faz também parte o excepcional, a aventura, o inesperado o sonho”. Os presentes dos alunos, as homenagens recebidas nas refeições de grau reiteram sua implicação pela docência.

A Foto 52 refere-se à 1ª turma de Psicologia, da qual Renata foi coordenadora de curso e professora “*essa turma foi simbólica para mim [...] essa foto é eterna eu sempre digo brigavam, mas moram no meu coração, então tem algumas assim, meu, aí eu lembro daqui da docência*” (2º encontro, Renata).



Foto 52. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.

Segundo Renata, até 2006 sua vida teve um período de muito trabalho, depois “*foi muito tranquilo, um período de reconhecimento, de legitimar realmente eu enquanto docente [...] de turmas maravilhosas, foi um período em que eu fui paraninfa de duas turmas*” (2º encontro, Renata).

Era o dia do meu aniversário e foi quando o pessoal foi fazer o convite para ser paraninfa, mas essas aqui foram algumas alunas bem significativas para mim [...]. Foi uma turma meio que unânime assim, foi uma turma que me amparava, então nada passava em branco, nada! Eu lembro que era o meu aniversário, eu não tinha aula nessa noite [...] as meninas chegaram em casa de surpresa com bolo [...] (2º encontro, Renata).



Foto 53. 2º encontro/passado.

Fonte: Arquivo pessoal de Renata, 2015.

E assim, foram vários os sentimentos que afetaram Renata, lhe mobilizam tanto de realização frente à condução de suas aulas, como de desconforto diante das aulas que não foram produtivas: “*O que me desagrada é tu falando, vê o aluno no face [Facebook] eu até peço para parar [...], mas talvez também eu não estou despertando o que eu deveria despertar, isso me incomoda*” (1º encontro, Renata). Como diz Spinoza (2014, p. 118), “Quem imagina que afeta os demais de alegria ou de tristeza será afetado, por esse motivo, de alegria ou de tristeza”. “*E eu tenho clareza quando eu dou uma aula boa e quando eu dou uma aula ruim. Eu sinto quando a aula foi uma porcaria, é perceptível isso. Isso é uma coisa que eu não gosto [...] E quando, assim, eu não consigo dar uma aula boa, como isso me incomoda muito [...]*” (1º encontro, Renata).

É possível perceber nesta verbalização de Renata o quanto a docência lhe promove implicações: “Tal implicação, [...] é parte estruturalmente inerente da ação e do pensamento e não um mero acompanhamento” (Heller, 1993, p. 21). Ou seja, conduz as ações do docente: “*o professor ele tem um ônus filho da mãe. Tu estás bem, tu estás mal tem que vir da aula [...] os alunos dizem como é que tu consegues está sempre bem? Não estou sempre bem, às vezes tu finges [...]. Então, tem vezes que me desmonto, eu choro em casa*” (1º encontro, Renata).

Da mesma forma, muitas vezes “*a vontade que eu tenho é pegar o telefone e não vir [...], quando tu entras na sala, faz chamada, tu olhas eu não sei o que acontece, começo, vai indo, vai indo aquecendo, quando vê vummmm, tu esqueces. Parece que toma conta assim [...]*” (1º encontro, Renata). Desse modo, o envolvimento com a docência e a interação com os alunos promovem potência de agir, promovem a alegria. Assim, houve também passagens tristes, que enfraqueceram a potência de agir de Renata, mas que lhe trouxeram novos posicionamentos e novas formas de conduzir seu fazer docente:

Uma situação desagradável que eu tive foi, eu lembro que foi a maior lição que eu tomei na minha vida, foi assumir uma disciplina que eu lembro que eu não consegui dar conta. E eu lembro quando eu cheguei para dar aula tinha um abaixo-assinado para me tirar da sala da aula. Acho que isso eu nunca mais vou esquecer na minha vida. É a pior coisa para o professor. E aquilo foi uma lição assim que eu jamais na minha vida, qualquer coisa que me ofereça que não tenha domínio teórico prático, não vou [...] (1º encontro, Renata).

Por outro lado, outra questão pontuada por Renata que lhe promove ganho de potência é justamente o desafio da profissão docente frente à organização de uma nova disciplina: “*uma coisa que eu gosto é pegar uma disciplina que eu não tenho domínio, tenho que estudar para*

ir para a sala. O que me dá prazer é ter 50 e poucos anos de idade e a cada turma que eu entro ansiosa, eu entro nervosa pra ver se vai dar certo ou não [...]” (1º encontro, Renata); ser lembrada por seus alunos antigos a partir das várias visualizações e mensagens nas redes sociais: “o que me gratifica é publicar um mensagem simples de uma aula ou de uma atividade no face [Facebook] e quando eu olho, assim, me emociona, eu ver 200 e poucas curtidas, tu vê que as pessoas reconhecem, tu vê alunos de anos atrás [...]” (1º encontro, Renata).

Com relação aos seus colegas de trabalho, Renata comentou que há muitos ciúmes entre os professores, ocorre disputa para os melhores horários, oportunidades de orientação de estágios e trabalhos de iniciação científica, *“aqui dentro não tem uma confraternização, nada se estende lá fora, muito difícil, isso eu acho ruim, sabe. Não se estende na forma de amizade [...]” (1º encontro, Renata).* Dessa forma, ela procura ter prudência e cautela na realização de suas atividades e disciplinas ministradas, principalmente em função de estar num ambiente novo, onde muitas coisas não são permitidas: *“A IES Z eu entrei diferente, eu precisei voltar para a terapia porque eu estava entrando num movimento de novo [...] IES Z é uma instituição fria, ela não tem nada de acolhedor aqui dentro, paga muito pouco [...]” (1º encontro, Renata).*

Entrar *“num movimento de novo”* refere-se ao processo de adoecimento por qual Renata passou, resultando em seu afastamento pelo INSS na universidade que trabalhou durante 22 anos: *“A IES Z é meu porto seguro, dizer assim que eu tô realizada, não! Porque eu acho que eu podia dar mais de mim assim, sabe. Mas não é permitido dar, eu tenho que respeitar isso, sabe [...]” (1º encontro, Renata).*

Desse modo, segundo Renata, as relações com seus colegas de trabalho têm alguns melindres, principalmente em função do tempo que esses docentes já estão na IES Z, dificultando, muitas vezes, Renata de se expor ou de atuar em disciplinas e atividades de seu interesse, pois precisa respeitar um *ranking* para divisão da carga horária e distribuição de estágios. O contexto do trabalho docente, descrito no Capítulo 2 desse estudo, no qual a carga horária varia de semestre a semestre, promove além da insegurança financeira em função da variabilidade da carga horária de disciplinas, uma relação menos implicada entre os professores(as), justamente pelas condições em que o trabalho docente se insere, no qual o próprio emprego está em jogo a cada semestre letivo. Segundo Elias (2014, p. 19), a instabilidade profissional nas IESs:

é constante, consequência da variação das horas contratadas, além de existir nas entrelinhas a frequente ameaça de demissão. Dessa forma, manter-se

empregada não depende somente da [...] competência profissional, mas do “bom comportamento”, cumprimento das normas, bom desempenho e não ter reclamação dos alunos (p. 19).

E assim, a docência para professora Renata foi constituída por desafios, companheirismo, decepções, realizações e vivências. Constituição essa composta por três momentos; um relacionado a sua entrada no ensino superior, na organização onde atuou por 22 anos, em seguida seu adoecimento, período de intensa dor, mas que ressoou como um novo olhar à docência e, posteriormente, a volta para sala de aula:

[...] não quero ir além da docência, eu nunca tive tão bem em minha vida em termos de trabalho e sabendo lidar, não é com esse pouco, mas é lidar só com a sala de aula [...] eu administrei meu dinheiro, meu tempo porque eu preciso disso pela minha idade. Eu acho assim, a minha vida inteira eu estive em função só de trabalho [...] eu preciso começar a pensar mais em mim [...] eu aprendi a estabelecer uma nova relação com os meus pares e eu comecei a dizer não, eu cuido distribuição de carga horária eu quero dias livres para mim, que eu não fazia isso (1º encontro, Renata).

Para Heller (2008), na vida cotidiana, o homem é atuante e demonstra todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, colocando em funcionamento os seus sentidos, as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, paixões e ideologias: “São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (Heller, 2008, p. 32).

Lazer muito esporadicamente, muito esporadicamente [...] eu já me dei conta, eu estou muito envolvido trabalho, casa, casa trabalho, eu já me dei conta, então quando eu saio daqui [...] então eu preparo aula, deixo meus diários em dia, então isso preenche meu dia, preenche meu vazio [...] eu sinto falta de um círculo de amizade, eu sinto falta de sair, eu sinto falta disso [...] eu tenho que começar a viver, a sensação que eu tenho é que eu não vivo, sabe essa questão de viver lazer, sabe, viver a vida! [...] (1º encontro, Renata).

Os “espaços” e os “objetos” em vários momentos foram destacados, tendo um profundo sentido para professora Renata, especialmente em função da simbologia e dos múltiplos sentimentos que eles representam e evocam. Desse modo, esses espaços demonstram os contextos que Renata constrói cotidianamente seus relacionamentos, sendo repletos de significados e sentidos. Conforme Vigotski (1993), “o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças a palavra. ” (p. 333, tradução nossa).

E assim, na trivialidade do dia a dia, na convivência com os acadêmicos, Renata vai tecendo sua história e (re)construindo dialeticamente sua maneira de ser e de se relacionar com os outros, de planejar sua rotina, seu futuro e suas aspirações profissionais/pessoais. Guimarães

(2002, p. 11), a partir dos apontamentos hellerianos, discorre que “falar em cotidiano num primeiro momento nos leva a pensar diretamente em ações que dizem respeito a nossas rotinas [...]. No entanto, pensar o cotidiano de um prisma teórico implica descobrir o incomum no repetido”.

Desse modo, as imagens e as verbalizações expostas demonstram os “espaços conquistados” por Renata no decorrer de vida profissional/pessoal, e fazem menção a sua entrada no magistério superior enquanto professora e coordenadora de curso, os momentos difíceis que adoeceu, mas também se referem a outra etapa de sua biografia, um novo “espaço”, um (re)pensar e um (re)começar, com ênfase na docência. Pois, segundo Renata, *“onde eu me destaco é na docência. Na docência, é uma coisa assustadora, então isso mobiliza [...] pela forma que eu estabeleço uma relação, pelas aulas que eu dou [...]”* (1º encontro, Renata).

8. PARA FINALIZAR: O ENTRELAÇAR DAS HISTÓRIAS

O presente estudo teve como objetivo compreender emoções/sentimentos que medeiam a vida cotidiana dos docentes do ensino superior. Ao término desse, é possível inferir que as atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa reverberam na produção dos sentidos de seu trabalho e refletem na sua maneira única de ser e vivenciar as emoções e os sentimentos para com a docência.

Para compreender as implicações e os aspectos afetivos volitivos da docência, foi necessário resgatar as vivências do processo constitutivo desses sentidos a partir da história de vida de cada participante da pesquisa, ou seja, como o docente se constituiu nesse ofício. Assim, em cada encontro, a cada relato e a cada expressão transmitida pelos docentes foi possível entender a docência enquanto uma construção, um processo diariamente edificado na relação professor(a)-aluno(a) por meio de cada ação realizada no contexto da docência.

Ações essas tecidas paulatinamente na vida cotidiana dos docentes, na qual "objetivamente", por meio dos conteúdos ministrados, provas, atividades curriculares entre outros trabalhos iminentes à docência, cada docente vai produzindo os sentidos de seu trabalho e construindo-se "subjetivamente" enquanto sujeito. As diferentes histórias de vida dos docentes, seu contexto de trabalho, os cargos exercidos, a insegurança ante a instabilidade de carga horária, os momentos de êxtase em sala de aula, enfim, os interstícios da cotidianidade produzem o fazer docente. Sawaia (2006) inspirada em Vigotski discorre que "a emoção e o sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no viver cotidiano, que afetam nosso sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades" (p. 103).

E assim, a professora Tábata a partir do balé, de sua experiência como advogada, até chegar à docência; o contador professor José e os desafios frente ao cargo de reitor; o professor Robert e sua inspiração pelo seu mestre de Matemática; e os desafios da professora Renata frente a coordenação do curso de Psicologia. Cada participante da pesquisa com sua singularidade, mas inseridos na "totalidade" do contexto do ensino superior e transversalmente envolvidos na materialidade histórica e cultural, tendo como similaridade o "aumento de potência" gerado pela docência, sobretudo na relação com os discentes.

São diversas as práticas que constituem a vida cotidiana dos docentes. A busca constante de Tábata por conciliar o lazer e as atividades como professora no ensino superior torna o “Tempo e docência” enlaçados um ao outro, sendo somente possível, na maioria das vezes, desfrutar o mar apenas de sua janela. O professor José e a dedicação com as “Minhas netas”, com o planejamento das aulas e seu olhar perplexo, durante a entrevista, ao se deparar com a carga horária semanal que dedica às atividades da docência. Professor Robert e as 50 horas-aulas semanais efetivamente em sala de aula e sua “implicação” ante as “Notas dos acadêmicos” – a alegria com o bom desempenho dos discentes e o sentimento de impotência frente a sua reprovação. Os “Espaços, objetos e docência” que compõem o palco da vida cotidiana de Renata, entre um lugar e outro, e as atividades do dia a dia vão compondo seu modo de ser professora, registrando marcas de sua história de vida no ensino superior.

Sawaia (2009, p. 366), apoiada em Spinoza, discorre que a potência de conservação está relacionada às “[...] afecções (*affections*) que meu corpo e minha mente sofrem nos bons ou maus encontros do passado, do presente e do futuro”. Pontuando as marcas do que nos afetou, as quais, no caso de minha pesquisa, foram lembradas por Tábata, José, Robert e Renata a partir das singularidades das atividades da vida cotidiana de cada docente, mas entrelaçadas no contexto histórico, político e econômico e social mais amplo, no qual os docentes se encontram.

Apesar das especificidades e do modo como cada professor(a) organiza e vivencia suas atividades cotidianas, há particularidades em comum, em função das próprias características concernentes às atividades da docência e também porque “A VIDA COTIDIANA é a vida de todo o homem” (Heller, 2008, p. 31). Todos, independentemente de sua posição econômica ou social, vivem de forma inerente na esfera da cotidianidade, “[...] qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (p. 31). A variabilidade de atividades que os docentes realizam, mesmo com suas especificidades, fazem com que muitas vezes não consigam ir em busca de uma atuação mais “humano-genérica”, prevalecendo estarem centrados em suas “particularidades” (Heller, 2008).

Com relação aos modos com que estruturam e organizam a vida cotidiana a heterogeneidade e a hierarquia fazem-se presentes de forma constante na vida dos docentes, justamente pela diversidade de disciplinas e, conseqüentemente, todo o trabalho oriundo dessa diversidade. Para Heller (2008), “O homem da cotidianidade é atuante e fluidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses

aspectos; por isso, não pode aguça-los em toda sua intensidade” (p. 31). E assim, na “heterogeneidade” e conseqüente “hierarquia” das atividades diárias do magistério, o docente vai vivenciando suas emoções e as implicações da profissão, contudo, muitas vezes, com dificuldade de se dedicar de forma mais intensa, justamente em função das várias demandas da vida cotidiana.

No entanto, é no contexto da cotidianidade que os docentes do ensino superior vivenciam suas experiências, seus relacionamentos, suas emoções/sentimentos e vão construindo paulatinamente sua história como professor(a). História essa única e particular, mas produzida no processo dialético, dinâmico e circunscrita pela conjuntura sócio, econômica e cultural na qual estão inseridos(as). Posto que as ações realizadas por esses sujeitos são importantes unidades dialéticas, construídas historicamente, que permitem entender a complexa rede de interações nas quais os professores se inserem no contexto do ensino superior e, conseqüentemente, os aspectos afetivos e volitivos que emergem dessas relações em suas atividades cotidianas. E assim, por meio dos vários modos da vida cotidiana e das diversas emoções e sentimentos que vivenciam, constroem-se frente ao relacionamento com os acadêmicos, produzindo implicações e “potência de ação” para o fazer docente.

Considerando que o sentimento está relacionado à implicação, a tudo que nos envolve e nos direciona, constituindo a gênese de todas as ações cotidianas, foram múltiplos os sentimentos que unem os protagonistas de minha pesquisa à docência. No decorrer dos encontros com os docentes Tábata, José, Renata e Robert, muitos relatos entrelaçaram-se, houve verbalizações de momentos desagradáveis, comentários sobre a mercantilização do ensino superior e a conseqüente precarização, desvalorização do trabalho docente, mas de forma muito contundente a instabilidade empregatícia, visto que todos os participantes da pesquisa atuam em instituições privadas e/ou comunitárias, tendo variabilidade de carga horária a cada semestre letivo.

Mas, inegavelmente, foram os sentimentos positivos e os momentos de intensa alegria e realização profissional que se sobressaíram em nossos diálogos, sendo esses os principais temas explanados, apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino superior. Os bilhetinhos carinhosos redigidos pelos discentes, o progresso acadêmico e profissional dos(as) alunos(as), os elogios em sala de aula, os convites para ser paraninfo, nome de turma e professor homenageado em formaturas etc. ressaltaram-se e demonstraram que a “[...]” potência de agir

humana é a da ordem do encontro [...]” (Costa-Pinto, 2012, p. 80), ou seja, é a partir desses encontros, especialmente em sala de aula e no convívio com os acadêmicos, que o fazer docente se revigora e potencializa o existir de cada professora e de cada professor.

Segundo Spinoza (2014, p. 141), “Entre todos os afetos que estão relacionados à mente à medida que ela age não há nenhum que não esteja relacionado à alegria ou ao desejo”. Já na tristeza, “[...] a potência de agir do homem é diminuída ou refreada”. Ou seja, são nas ações efêmeras e fugidias do cotidiano da docência, nas interações com os alunos em sala de aula, corredores, cantina, visitas técnicas, formatura que o fazer docente se vitaliza e promovem encontros de alegrias que potencializam as ações desses profissionais. Certamente são os encontros alegres que se sobressaem no desenvolvimento das atividades da docência de Tábata, José, Robert e Renata, demarcando, de modo muito incisivo, o entrelaçar de suas histórias de vida e proporcionando profícuas vivências na realização de suas atividades profissionais enquanto docente no ensino superior.

Assim, essa tese foi uma construção conjunta, oriunda de minha vida como psicóloga, professora, como pessoa e com as pessoas com as quais convivi, das escolhas que fiz e/ou deixei de fazer, das experiências que me afetaram e que me constituíram enquanto ser humano. Logo, a partir das histórias de vida dos(as) protagonistas da presente pesquisa, foi possível compreender que a docência não se justifica somente por questões de subsistência financeira, mas principalmente em função das “emoções” e sentimentos decorrentes das (inter)relações da vida cotidiana, das afecções que aumentam a potência de agir e das implicações que as atividades da docência proporcionaram no passado, as quais revigoram o presente e constroem perspectivas para o seu fazer docente no futuro.

Ao término dessa tese, espera-se que a análise e as discussões propostas por esse estudo possam contribuir para o aumento do conhecimento sobre as demandas que contemplam emoções e sentimentos que medeiam a vida cotidiana dos docentes, dando subsídios para futuras pesquisas, promovendo reflexões e debates acerca dessa temática e estimulando novos estudos. Estudos que valorizem a biografia de cada sujeito, sua vida e a interpretação daquilo que experimentam diariamente, dando, assim, voz e visibilidade ao ser humano.

REFERÊNCIAS

- ABMES - Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior. (2013). Brasília. Recuperado de: <http://www.abmes.org.br/abmes/>.
- ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias. (2017). Institucional. *Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ICES*. Recuperado de: <http://www.abruc.org.br>.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (236), 299-322.
- Antunes, R. (2013). A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In Antunes, R. *Riqueza e miséria do trabalho II*. São Paulo: Boitempo.
- Baesso, I. S. (2013). *A atuação docente no ensino superior brasileiro: migrações de universidades privadas para públicas*. Campinas: UNICAMP, 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado de: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/facsimiles/IlaraSanchezBaesso.pdf>.
- Blanch, J. M., & Stecher, A. (2009). La empresarización de universidades y hospitales. Informe preliminar de un estudio iberoamericano sobre cultura y subjetividad en el capitalismo organizacional. In Wittke, T., & Melogno, P. (Org.), *Producción de subjetividad en la organización del trabajo: psicología y organización del trabajo X*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Borges, R. C. P., & Coutinho, M. C. (2011). Cenas de trabalho: a fotografia como recurso metodológico para expressar os sentidos do trabalho juvenil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63 (n. esp.), 1-104. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v63nspe/05.pdf>.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2012). Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2013). *Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013*. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/>.

Brasil. Ministério da Educação. (2017a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2016. *MEC e INEP divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016*. Brasília, DF: MEC/INEP. Recuperado de: <http://www.inep.gov.br/>.

Brasil. Ministério da Educação. (2017b). *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 publicado no Diário Oficial da União nº 241, de 18 de dezembro de 2017 – Seção 1 – págs.* Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/>.

Carvalho, C. H. A. (2006). Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In Silva Jr., J. R., Oliveira, J. F., & Mancebo, D. (Orgs.), *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, pp. 125-139.

Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 17 (30). Recuperado de: www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf.

Clot, Y. (2006). Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Revista Pro-Posições*, 17 (2), 19-30.

Corbucci, P. R. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 677-701, Especial-Out. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Costa-Pinto, A. B. (2012). *Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (Coeduca) SP/Brasil*. 164 f. (Tese de Doutorado em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa).

Coutinho, M. C., Dal Magro, M. L. P., & Budde, C. (2011). Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 13 (2), 154-167. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>.

Coutinho, M. C., Oliveira, F. de, & Sato, L. (2016). Olhar o cotidiano: percursos para uma psicologia social do trabalho. *Psicologia USP*, 27 (2), 289-295. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000200289&lng=pt&tlng=pt. DOI: 10.1590/0103-656420140053.

Coutinho, M. C., & Zanella, A. V. (2011). Ética na Pesquisa: concepção de sujeito na norma brasileira. *Polis e Psique*, 1 (1), 25-41. Recuperado de: seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/20145.

Elias, M. A. (2014). *Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG*. Ribeirão Preto: USP. 181 f. (Tese de Doutorado em Psicologia), Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 1 (9), 171-177. Recuperado de: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>.

Ferrarotti, F. (2007). Las histórias de vida como método. *Convergencia - Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40.

- Ferreira, P. C. A. S., Nascimento, R. P., & Salvá, M. N. R. (2014). Professor: profissão de Risco. Uma análise do impacto da gestão de IES privadas sobre o trabalho docente. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 9 (2), 152-171. Recuperado de: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/ufrj/article/view/2264/1970>.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 1 (116), 21-39. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>.
- Freitas, L. C. (2017). Ajuste estrutural e as contrarreformas no ensino superior brasileiro resultantes dos postulados neoliberais do Consenso de Washington. *Revista Universidade e Sociedade*, 27 (60), 28-41. Recuperado de: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1380851485.pdf>.
- Gaspar; R. F., & Fernandes, T. C. (2014). Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. *Educação & Realidade*, 39 (3), 945-966. Recuperado de: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Gleizer, M. A. (2005). *Espinoza & afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Gonçalves, A. S. R & Pires, D. E. P. (2015). O trabalho de docentes universitários da saúde: situações geradoras de prazer e sofrimento. *Revista Enfermagem UERJ*. 23 (2), 266-71. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2015.6179>.
- Gonçalves, M. G. M. (2011). A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 5 ed. São Paulo: Cortez. pp. 53-74.
- González Rey, L. F. (2009). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. (V. L. M. Joscelyne, trad.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, L. F. (2011). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. (M. A. F. Silva, trad.). 2 reimpressões. São Paulo: Cengage Learning.
- Guimarães, G. D. (2002). O não-cotidiano do cotidiano. In Guimarães, G. D. (Org.), *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 11 - 25.
- Guimarães, G. T. D. (2016). O tempo em Agnes Heller: contribuições para a reflexão sobre o mundo do trabalho. *Revista em Pauta*, 38 (14), 188-212. Recuperado de: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/27855.
- Heller, A. O (1993). *Teoria de los sentimientos*. Tradução de Francisco Cusó. 3 ed. México: Fontamara. Texto original de 1979.
- Heller, A. O (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. 4 ed. Barcelona, Espanha: Península. Texto original de 1970.
- Heller, A. O (2008). *Cotidiano e a história*. (C. N. Coutinho., L. Konder., trad.) 8. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br/>.

- Lago, R. R., Cunha, B. S., & Borges, M. F. S. O. (2015). Percepção do trabalho docente em uma universidade da região Norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13 (2), 429-50. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00049>.
- Lane, S. T. M. (2002). A dialética da subjetividade *versus* objetividade. In Furtado, O., & González Rey, F. L. (Org.), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lane, S. T. M. (2006). A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In Lane, S. T. M., & Sawaia, B. B. (Org.), *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, Educ.
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368. doi: 10.9788/TP2012.2-06.
- Lelis, I. (2008). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In Tardif, M., & Lessard, C. (Org.), *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lima, D. G., & Lima, R. L. (2017). A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. *Revista Universidade e Sociedade*, 27 (60), 86-99. Recuperado de: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1380851485.pdf>.
- Lückmann, L. C., & Cimadon, A. (2015). A dimensão pública das instituições de educação superior comunitárias. *Revista NUPEM*, 7 (12), 67-80. Recuperado de: <http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/660>.
- Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, 25 (3), 519-526. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br>.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. (R. Enderle, N. Schneider, L. C. Martorano, trad.). São Paulo: Boitempo Editora.
- Martins, J. S. (1998). O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, 10 (1), 1-8. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n1/a01v10n1>
- Martins, J. S. (2016). *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- Martins, C. B. (2009). Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30, 15-35. Recuperado de: www.cedes.unicamp.br.
- Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (2016). Apresentação. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Marques, E. S. A., & Carvalho, M. V. C. (2014). Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23 (41), 41-50. doi: 10.21879/faeeba2358-0194.v23.n41.822.

- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec.
- Nery, O. S., Schneid, F. H., Ferreira, M. L. M., & Michelon, F. F. (2015). Caixas de memórias: a relação entre objetos, fotografias, memória e identidade ilustradas em cenas da ficção. *Ciências Sociais Unisinos*, 51 (1), 42-51. Recuperado de: www.redalyc.org/html/938/93838249006.
- Nunes, S. A. N., Fernandes, M. G., & Gutierrez, A. J. C. (2014). Fundamentos teórico-epistemológicos da teoria histórico-cultural: implicações para a psicologia do desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, 32 (76), 161-172. Recuperado de: www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=14571&dd99=view. doi: 10.7213/psicol.argum.32.076.AO11
- Oliveira, M. A. M., Paschoalino, J. B. Q., & Rocha, T. C. (2011). Políticas para o ensino superior: profissionalização ou proletarização do trabalho docente? *Trabalho & Educação*, 20 (2), 77-89. Recuperado de: <https://www.bu.ufmg.br/periodicos/167-trabalho-e-educacao>.
- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In Oliveira, M. K., Taille, Y., & Dantas, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Paim, J. Q., & Yamaguchi, C. K. (2015). Papel das Universidades Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina para o Desenvolvimento Regional. *XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão*. Programa de Pós-Graduação - UCS. Recuperado de: <http://www.ucs.br>.
- Pais, J. M. (2003). *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 2 ed. Porto, Portugal: Ambar.
- Pais, J. M. (2009). *Sociologia da vida quotidiana*. 5. ed. Lisboa: ICS.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 45-78. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21, 727-740.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília.
- Raitz, T. R., & Silva, C. D. L. (2014). Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 204-213. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/22.pdf>.

- Reis, C. W., & Facci, M. G. D. (2016). A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Rosa, D. D. (2015). *Juventudes e trabalho: trajetórias de egressos do Programa Jovem Aprendiz*. Florianópolis: UFSC, 165 f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rossler, J. H. (2004). O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Àgnes Heller. *Caderno Cedes*, 24 (62), 100-116.
- Santos, N. P., Marinho, F. P., Lima, K. Y. N., Rodrigues, C. C. F. M., & Santos, V. E. P. (2016). Docência universitária e o estresse: estressores nos cursos de enfermagem e medicina. *Revista Enfermagem UFSM*, 6 (1), 61-70. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/217976921707>.
- Sawaia, B. B. (2000). A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. *Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, p. 01-25. Recuperado de: <https://www.fe.unicamp.br/br2000/indit.htm>.
- Sawaia, B. B. (2006). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 364-372. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=22>.
- Sawaia, B. B., & Maheirie, K. (2014). A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. *Psicologia & Sociedade*, 26 (2), 1-3. Recuperado de: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/artigo-a-psicologia-socio-historica.html>.
- Silva, P. M., Tittoni, J., & Axt, M. (2013). Experimentações fotográficas: o tempo como tema-dispositivo na pesquisa com imagens. *Informática na educação: Teoria & Prática*, 16 (2), 203-216.
- Silva, E. P., & Mancebo D. (2014). Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. *Fractal Revista Psicologia*, 26 (2), 479-492.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25 (3), 527-537.
- Strappazzon, A., Santa, B., Werner, F., Wolff, & Maheirie, K. (2008). A criação fotográfica e o aumento da potência de ação: experiências e possibilidades. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7 (12). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492008000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21 (73), 209-244.

Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779. Recuperado de: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/11998>.

Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus.

Spink, P. K. (2008). O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*; 20 (n. esp), 70-77. doi: 10.1590/S0102-71822008000400010.

Spinoza, B. (2014). *Ética*. (T. Tadeu, trad.). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Texto original de 1667.

Veer, R. V. D., & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. (C. C. Bartalotti, trad.). 3. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Vygotski, L. S. (1987). *História del desarrollo de las funciones psíquicas*. La Havana/Cuba: Científico-Técnica. Texto original de 1931

Vygotski, L. S. (1990). *Obras Escogidas: Vol. I Problemas teóricos y metodológico de la Psicología - Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología*. (J. M. Bravo, trad.). Madrid, España: Visor. Texto original de 1927.

Vygotski, L. S. (1993) *Obras Escogidas: Vol. II Conferencias sobre Psicología - incluye pensamiento y lenguaje*. (J. M. Bravo, trad.). Madrid, España: Visor. Texto original de 1932-1934.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Vol. III Problemas del desarrollo de la psique*. (L. Kuper, trad.). Madrid, España: Visor. Texto original de 1928 - 1931.

Vygotski, L. S. (1998a). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, trad). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1934.

Vygotski, L. S. (1998b). *O desenvolvimento psicológico na infância*. (C. Berliner, trad.). São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1932.

Vygotski, L. S. (1999a). *Psicologia da arte*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1925.

Vygotski, L. S. (1999b). *A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1916.

Vygotski L. S. (2000). Psicologia concreta do homem. (Manuscrito de 1929). *Educação e Sociedade*, 21 (71), 21-44. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>.

Vygotski, L. S. (2004a). *Teoria e método em Psicologia*. (C. Berliner, trad.). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1896-1934.

Vygotski, L. S (2004b). *Teoría de las emociones: estudo histórico-psicológico*. (J. Viaplana, trad.). Madri: Akal. Texto original de 1933.

Vygotski, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, trad.). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1934.

Vygotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente*. (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, trads.). 7 ed. São Paulo: Martins Fontes. Texto original de 1934.

Vigotski, L. S (2009). *Pensamento e linguagem*. Tradução de eBooksBrasil.org. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Recuperado de: www.ebooksbrasil.org. Texto original de 1934.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21 (4), 681-701. Texto original de 1935. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>.

Zanella, A. V., Soares, D. H. P., Aguilar, F., Maheirie, K., Prado Filho, K., Lago, M. C. S., Coutinho, M. C., . . . Scotti, S. (2006). Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em psicologia. *Interações*, 7 (22), 11-38.

Viera, J. S. (2002). Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2 (2), 111-136. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/jarbas.pdf>.

Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In Zago, N., Carvalho, M. P., & Vilela, R. A. T. (Org.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 287-308.

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>.

Zanella, A. V. (2014). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e conceito de zona de desenvolvimento proximal*. 2 ed. Itajaí, SC: Univali.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Andreia Martins, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora principal do projeto de pesquisa “Emoções e vida cotidiana de docentes do ensino superior privado”, desenvolvido sob orientação da Prof. Dra. Maria Chalfin Coutinho, pesquisadora responsável, convido-o(a) a participar do processo de coleta de informações dessa pesquisa, que consistirá em minha Tese de Doutorado, bem como a disponibilizar as imagens utilizadas na pesquisa para uso em futuras publicações científicas. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as emoções na vida cotidiana de docentes de IES privadas. Justifica-se a realização do estudo por possibilitar contribuições para a compreensão do cotidiano de docentes do ensino superior privado, em especial por focar a análise das emoções que permeiam as vivências destes docentes. Seu consentimento em participar do estudo implicará em sua participação em três etapas desse estudo, a saber: uma primeira entrevista semiestruturada, com questões relativas à sua história de vida pessoal, educacional e profissional; um segundo encontro para o qual solicita-se que você localize em seus guardados pessoais e disponibilize fotografias que considere representativas de emoções e vivências significativas em sua trajetória como docente no ensino superior, a partir das quais pretendo estabelecer um diálogo com você. No final deste encontro será solicitado a você a produção de fotografias representativas de sua vida cotidiana; no terceiro encontro se estabelecerá uma conversa sobre as imagens produzidas por você. Os três encontros serão gravados em áudio. Em consonância com as normas éticas relativas a pesquisas com seres humanos vigentes no Brasil, sua participação é voluntária, portanto você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, bastando contatar as pesquisadoras por meio dos telefones ou endereços eletrônicos abaixo disponíveis; seu nome, ou quaisquer dados que possam identificá-lo(la), não serão utilizados nos documentos pertencentes a este estudo e em futuras publicações, de modo a garantir seu sigilo e sua privacidade; e você terá acesso aos resultados da investigação, se tiver interesse. Cabe, ainda, esclarecer, que as informações coletadas nesta pesquisa serão guardadas em local de acesso somente aos pesquisadores e serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Estimo que participar no estudo poderá trazer benefícios aos participantes relacionados à oportunidade de compartilhamento e acolhimento de suas vivências e emoções em seus cotidianos laborais, podendo contribuir para posterior elaboração das experiências. Ainda que pesquisas anteriores com uso de instrumentos similares não tenham acarretado maiores dificuldades aos participantes, a rememoração de suas experiências poderá suscitar emoções associadas, consistindo em eventual risco associado a sua participação, entretanto cabe reiterar que você poderá interromper sua participação diante de eventuais desconfortos ou

dificuldades e será oferecida a oportunidade de acolhimento e encaminhamento, caso lhe interesse. A sua participação é absolutamente voluntária, não remunerada e a pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento, durante e depois da pesquisa. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder, ali constam os telefones e endereços eletrônicos para contato com as pesquisadoras, o que poderá ser feito a qualquer momento.

Andreia Martins
Pesquisadora Principal

Maria Chalfin Coutinho
Pesquisadora Responsável

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui esclarecido sobre a pesquisa “Docentes do ensino superior: emoções e cotidiano de trabalho”, e aceito participar da mesma, consentindo que os instrumentos sejam aplicados e utilizados para a coleta de informações, que a entrevista seja gravada e que as fotos referentes à minha trajetória profissional como docente no ensino superior sejam utilizadas para este estudo, sem minha identificação ou de outras pessoas fotografadas. Estou ciente de que não serei identificado (a) pelo meu nome.

_____, _____ de _____ de 2015.
(Cidade) (Dia) (Mês)

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável
Profª Dra. Maria Chalfin Coutinho
Contatos: (48) 3721-9984
E-mail: maria.chalfin@ufsc.br

Pesquisadora Principal:
Doutoranda: Andreia Martins
Contatos: (47) 9957-0288
E-mail: andreia.martins49@yahoo.com

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH)

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, sala 902, Edifício Ático – Trindade, Florianópolis.

Contatos:
Telefone: (48) 3721-6094
Endereço eletrônico: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Dados de Identificação

- 1.1 Idade
- 1.2 Estado civil
- 1.3 Formação acadêmica
- 1.4 Tempo de atuação no magistério superior

2. Trajetória profissional

- 2.1 Conte-me sua história de trabalho (que fazia, quando começou, que idade tinha, porque começou a trabalhar).
- 2.6 Formação/qualificação profissional.
- 2.2 Fatores que oportunizaram/levaram à docência no ensino superior.
- 2.3 em quantas IES trabalha e em quais atividades.
- 2.5 Expectativas com relação ao seu trabalho.

3. Vida cotidiana

- 3.1 Descreva-me as atividades de sua semana (entre trabalho, lazer, fazeres domésticos, cuidados com filhos e família, prática de atividades físicas, viagens, estudos, realização de cursos e aperfeiçoamento profissional, prática de atividades artísticas etc.).
- 3.2 Tempo de dedicação, por semana, para as atividades do magistério superior (entre tempo efetivo em sala de aula, correção de trabalhos acadêmicos, preparação das aulas, participação em comissões específicas das IES e em reuniões, responder e-mail, atualização de diários etc.)

4. Emoções e vida cotidiana

- 4.1 Sentimentos relacionados a sua vida cotidiana.
- 4.2 Sentimentos relacionados especificamente às atividades como docente.
- 4.3 Vivências desagradáveis/difíceis e suas consequências para sua vida cotidiana.
- 4.4 Vivências e momentos bons e suas consequências para sua vida cotidiana.

