

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JORDANA WRUCK TIMM

O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

JORDANA WRUCK TIMM

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-
ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Pessoa e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

T584c Timm, Jordana Wruck

O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em Educação : o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas / Jordana Wruck Timm . – 2018.

208 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Ciclo de vida profissional. 2. Trabalho docente. 3. Percepção do bem/mal-estar. 4. Sentido e significado do trabalho docente. 5. Narrativas (auto)biográficas. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

JORDANA WRUCK TIMM

**O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-
ESTAR A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Claus Dieter Stobäus – PUCRS
(Orientador)

Professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera – PUCRS

Professora Dra. Marlene Rozek – PUCRS

Professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Professor Dr. Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada (UGR)

Dedico a presente pesquisa a todos os professores, em especial aos que se dispuseram a compartilhar suas histórias de vida comigo e àqueles que fizeram/fazem parte da minha caminhada acadêmica, sobretudo na Pós-Graduação. Dedico, também, a todos demais professores doutores, futuros –assim espero!– colegas de profissão.

AGRADEÇO...

Ao Vinícius Böhlke Leitzke, que, próximo a defesa da Tese, completa uma caminhada de quinze anos ao meu lado e que, durante o percurso do Doutorado, passou da condição de noivo a marido. Meu marido, amigo, parceiro e companheiro de todos os momentos. Ele não apenas aceitou as minhas ausências –que foram muitas–, mas me motivou, incentivou e apoiou em muitos sentidos. Não existem palavras suficientes para expressar minha gratidão a ele. Estendo o agradecimento à toda minha família, em especial aos meus pais Marisa e Dario e aos meus sogros Ironi e Darci, pela preocupação e apoio constantes.

Às docentes que se dispuseram a contar suas vidas, suas particularidades e em mim depositaram confiança para trabalhar com o material coletado, o que permitiu a realização desse estudo.

Ao meu orientador Claus Dieter Stobäus, que, além de sua função, exerceu papel de amigo, parceiro de estudos, médico, pai, psicólogo, terapeuta... Sempre afetuoso e atento para todo e qualquer tipo de assunto. Tens o meu respeito, a minha admiração e a minha gratidão.

Às/aos componentes da banca avaliadora da presente Tese. Ao professor Juan José Mouriño Mosquera, que além de aceitar compor a banca, esteve a disposição durante todo o percurso do Doutorado, motivo que me faz o reconhecer, afetivamente, como co-orientador desta pesquisa. Ao professor Manuel Fernández Cruz, que tão bem me acolheu em Granada e tanto contribuiu, especialmente, na etapa da análise e discussão dos dados. À professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que se fez presente desde o momento da qualificação, cujas sugestões contribuíram para a investigação e escrita da Tese e pela disponibilidade, esforço e atenção para se fazer presente na composição da banca final. À professora Marlene Rozek, que se fez presente nos dois extremos do meu percurso no Doutorado –me entrevistou no processo seletivo para o curso e, agora, componente da banca que avalia o produto final do meu trabalho no decorrer desses quatro anos.

À professora Mary Sandra Carlotto, por ter me conduzido até a metade do Doutorado na condição de orientadora –cujo papel foi desempenhado com seriedade, comprometimento e presença constante. A todas/os as/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas valiosas contribuições durante as disciplinas, reuniões e grupos de pesquisa. A todas secretárias do PPG (ex e atuais), em especial à Anahí e à Tamires. A todas/os as/os colegas, pelas vivências partilhadas dentro e fora da sala de aula e do espaço acadêmico.

Às amigas. Entre as quais destaco aquelas que durante o Doutorado foram muito mais do que colegas: agradeço a Carolina Pessano pelas acolhidas/teto e por todo o cuidado/mimo (inclusive gastronômico) comigo; Dinorá Meinicke, pela escuta carinhosa e sensível; Elisa Ustároz, que foi/é presente constante no Brasil e na Espanha, foram quatro anos intensos e inteiros lado a lado, tu és a irmã que o Doutorado me deu; e, Tatiane Ermel, pelas infinitas trocas e partilhas, te admiro pela pessoa e profissional que és. A Aline Sengik, a Maria Souza dos Santos e a Milena Aragão, parceiras de produção, cuja amizade nasceu no Mestrado e perpassa o contexto acadêmico. A Tércia Davoglio pela amizade e parceria de trabalho. As parcerias da sala 350 –a sala do Me/Do– lugar de partilha de estudos, ideias e sentimentos.

Durante o Doutorado, realizei uma estância de seis meses na Universidad de Granada. Reforço meu agradecimento ao professor Manuel Fernández Cruz, pelo acolhimento, receptividade e toda a contribuição para o estudo. Agradeço ao Emilio Jesús Lizarte Simón, orientando do professor Manuel, cuja presença era constante e de quem tive a honra de participar da defesa de sua Tese. Ao Emilio Crisol Moya, Daniel González González e Marta Olmo Extremera, que me acolheram e estavam sempre dispostos a conversar e a ajudar. A Neusa Chaves Batista, que apesar de ser gaúcha/brasileira, cujo primeiro contato aconteceu durante a estância em Granada, tornou meus dias mais fáceis e, durante nossas caminhadas pela Alhambra, muito contribuiu para a escrita desta Tese com suas sugestões.

Eu não poderia deixar de agradecer às/aos minhas/meus amigas/os lourencianas/os que, apesar de nem sempre entenderem o que eu fazia, compreenderam minhas ausências necessárias, souberam respeitar o meu tempo e, sempre que eu podia, estavam dispostos a compartilhar bons momentos, geralmente, sobre duas rodas (motociclistas de coração). Agradeço, especialmente pelo apoio e companheirismo durante minha estadia fora do país, com a comunicação constante e com festas de despedida e retorno.

Aos meus “filhos” de quatro patas (felinos/caninas), pelo companheirismo e lealdade.

Por fim, mas não menos importante, aliás posso considerar como elemento fundamental pelo resultado que aqui apresento, deixo registrado o meu agradecimento por ter tido a oportunidade de bolsa CAPES, a qual financiou meus estudos no Brasil (PROEX) e na Espanha (PDSE), o que me permitiu dedicação intensa aos estudos e pesquisa. Agradeço também ao professor Claus pelo incentivo financeiro para eventos e outras publicações.

Viver não cabe no Lattes.

(Autor desconhecido)

RESUMO

O trabalho docente, por muitos, não é mais visto e nem vivido como em décadas passadas. Ser professor era uma questão de *status* -em especial a dos docentes universitários-, considerada uma profissão nobre e digna de respeito. Atualmente, a docência não perdeu sua relevância –sem dúvida–, no entanto não é mais tão reconhecida e valorizada como antes e como merecia ser. A intensificação, a precarização e a proletarização da profissão docente têm sido, nos últimos anos, alvo de constante debate. Produtividade, competição, assédio moral, sobrecarga de trabalho, ranqueamento, publicação constante e titulação, têm sido, frequentemente, citados como estressores para quem atua, atualmente, na docência na Educação Superior. Isso pode refletir negativamente tanto na vida pessoal (exaustão física e emocional, irritabilidade, ansiedade, picos de raiva e/ou tristeza, estresse), como na vida profissional (Síndrome de Burnout, transtornos mentais, entre outros). A discussão gerada se deu a partir de como isso pode influenciar para o bem e/ou mal-estar desses profissionais em distintos períodos do ciclo de vida profissional. Com esse pano de fundo, se buscou responder ao seguinte Problema de Pesquisa: A partir das narrativas (auto)biográficas de vida ocupacional de docentes que lecionam na Pós-Graduação *stricto sensu*, como e o que relatam os mesmos a respeito de suas trajetórias e carreiras na área da Educação, considerando o contexto, a faixa etária e o ciclo de vida profissional em que estão inseridos? Para tanto, este estudo teve o objetivo de compreender as narrativas singulares de docentes que lecionam na Pós-Graduação *stricto sensu* no decorrer do ciclo de vida profissional, considerando aspectos pessoais e ocupacionais. Foram objetivos também entender a percepção individual sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de vida profissional; refletir sobre os impactos dos fatores de caráter pessoal no trabalho e vice-versa, considerando, que vida pessoal e profissional são indissociáveis; analisar os fatores relacionados ao bem e ao mal-estar na carreira docente, a partir dos distintos períodos da carreira e da vida de professores que lecionam no *stricto sensu*; investigar o significado do trabalho docente, os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho, os fatores de permanência e tendência ao abandono da profissão docente na Educação Superior e, sobretudo, na Pós-Graduação *stricto sensu*; e, contrastar histórias singulares de vida e de profissão, com o intuito de perceber características que são de ordem pessoal e características comuns à faixa etária ou ao ciclo de vida profissional. O método teve delineamento de cunho qualitativo, com o intuito de investigar professores da Educação Superior que atuam no *stricto sensu* em Educação e que se situam em um dos ciclos de vida profissional. A entrevista de narrativa (auto)biográfica foi adotada como instrumento de pesquisa e aplicada com quatro professoras. A partir dos dados coletados foram construídos biogramas. Diante do uso de entrevistas em profundidade, além dos biogramas, os dados coletados foram analisados com base na análise de narrativas, fundamentada na análise de discurso. Foi realizada triangulação teórica para discussão e análise dos dados com base nas teorias do ciclo de vida profissional, modelo de desenvolvimento profissional e vida adulta. Como principais conclusões, se destacam as similaridades nas narrativas, mesmo com as singularidades de cada docente, tanto no que se refere a características do ciclo vivenciado, como do fator relacionado à idade cronológica. A entrada na carreira aconteceu por vias distintas entre as entrevistadas, apesar de a opção pela carreira docente ter acontecido em torno da mesma idade cronológica. Se sugere para pesquisas futuras a ampliação no número e gênero de/dos entrevistados, bem como a aplicação de estudos com caráter quanti-qualitativo. Embora se considere pertinente a aplicação quantitativa deste estudo, se sugere que o mesmo não perca o viés qualitativo que dá voz aos docentes e suscita suas singularidades.

Palavras-chave: Ciclo de vida profissional. Trabalho docente. Percepção do bem/mal-estar. Sentido e significado do trabalho docente. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

The teaching work, by many, is no longer seen or lived as in previous decades. Being a teacher was a matter of status - especially that of university teachers - as a noble profession worthy of respect. Currently, teaching has not lost its relevance –without doubt–, however, is no longer as recognized and valued as before and as it deserved to be. The intensification, precariousness and proletarianization of the teaching profession has been the subject of constant debate in recent years. Productivity, competition, bullying, work overload, ranking, steady publication, titling, have often been cited as stressors for those who work in higher education today. This may reflect negatively both in personal life (physical and emotional exhaustion, irritability, anxiety, anger peaks and/or sadness, stress), as well as in professional life (Burnout Syndrome, mental disorders, among others). The generated discussion is from how this can influence the good and/or malaise of these professionals in different periods of the professional life cycle. With this background, the following research problem was sought: From the occupational (auto)biographical narratives of teachers who teach in the *stricto sensu* Post-Graduation, how and what they report on their trajectories and careers in the area of Education, considering the context, the age group and the professional life cycle in which they are inserted? Therefore, this study aims understand the unique narratives of teachers who teach in the *stricto sensu* Post-Graduation throughout the professional life cycle, considering personal and occupational aspects. The objectives are also to understand the individual perception about the work process during the professional life cycle; to reflect on the impacts of personal factors on the job and vice versa, considering that personal and professional life are inseparable; to analyze the factors related to the good and the malaise in the teaching career, from the different periods of the career and the life of teachers who teach in *stricto sensu*; investigate the meaning of the teaching work, the factors of satisfaction and dissatisfaction in the work, the factors of permanence and tendency to the abandonment of the teaching profession in Higher Education and, especially, in the *stricto sensu* Postgraduate course; and to contrast singular histories of life and profession, in order to perceive characteristics that are personal and characteristics common to the age group or the professional life cycle. The method has a qualitative design and investigates Higher Education teachers who act in *stricto sensu* in education and who are in one of the professional life cycles. The (auto)biographical Narrative interview was adopted as a research tool and applied with four female teachers. Biograms were constructed from the data collected. Due to the use of in-depth interviews, in addition to the biograms, the collected data were analyzed based on narrative analysis, based on discourse analysis. Theoretical triangulation was performed for discussion and data analysis based on theories of the professional life cycle, professional development model and adult life. The main conclusions are the similarities in the narratives, even with the singularities of each teacher, both in terms of the characteristics of the lived cycle and the factor related to chronological age. The entry into the career happened through different paths between the interviewed ones, although the option for the teaching career happened around the same chronological age. It is suggested for future researches the increase in the number and gender of the interviewees, as well as the application of a study with quantitative character. Although the quantitative application of this study is considered pertinent, it is suggested that it does not lose the qualitative bias that gives voice to teachers and raises their singularities.

Keywords: Professional life cycle. Teaching work. Perception of welfare/malaise. Sense and meaning of teaching work. (Auto)biographical narratives.

RESUMÉN

El trabajo docente, por muchos, ya no es visto ni vivido como en décadas pasadas. Ser profesor era una cuestión de *status* –en especial la de los docentes universitarios–, considerada una profesión noble y digna de respeto. Actualmente, la docencia no perdió su relevancia –sin dudas–, pero, ya no es tan reconocida y valorada como antes y como merecía ser. La intensificación, la precarización y la proletarización de la profesión docente ha sido objeto de debate en los últimos años. La productividad, la competencia, el acoso moral, la sobrecarga de trabajo, el ranqueamiento, la publicación constante, la titulación, han sido a menudo citados como estresores para quienes actúan en la docencia en la Educación Superior actualmente. Esto puede reflejar negativamente tanto en la vida personal (agotamiento físico y emocional, irritabilidad, ansiedad, picos de rabia y/o tristeza, estrés), como en la vida profesional (Síndrome de Burnout, trastornos mentales, entre otros). La discusión generada es a partir de cómo esto puede influenciar para el bien y/o malestar de estos profesionales en distintos períodos del ciclo de vida profesional. Con ese telón de fondo, se buscó responder el siguiente Problema de Investigación: ¿A partir de narrativas (auto)biográficas ocupacional de docentes que enseñan en el Postgrado *stricto sensu*, como y lo que relatan los mismos acerca de sus trayectorias y carreras en sobre la Educación, considerando el contexto, el grupo de edad y el ciclo de vida profesional en que están insertados? Para tanto, este estudio tiene el objetivo de comprender las narrativas singulares de docentes que enseñan en el Postgrado *stricto sensu* en el transcurso del ciclo de vida profesional, considerando aspectos personales y ocupacionales. Son objetivos también entender la percepción individual sobre el proceso de trabajo en el curso del ciclo de vida profesional; reflexionar sobre los impactos de los factores de carácter personal en el trabajo y viceversa, considerando, que la vida personal y profesional son indisociables; analizar los factores relacionados al bien y al malestar en la carrera docente, a partir de los distintos períodos de la carrera y de la vida de profesores que enseñan en el *stricto sensu*; y en el caso de la Educación Superior, y sobre todo en el Postgrado *stricto sensu*, los factores de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, los factores de permanencia y tendencia al abandono de la profesión docente en la Educación Superior y, sobre todo, en el Postgrado *stricto sensu*; y, contrastar historias singulares de vida y de profesión, con el fin de percibir características que son de orden personal y características comunes al grupo de edad o al ciclo de vida profesional. El método tiene delineamiento de naturaleza cualitativa y tiene el propósito de investigar profesores de la Educación Superior que actúan en el *stricto sensu* en Educación y que se sitúan en uno de los ciclos de vida profesional. La entrevista narrativa (auto)biográfica fue adoptada como instrumento de investigación y aplicada con cuatro profesoras. A partir de los datos recolectados se construyeron biogramas. Ante el uso de entrevistas en profundidad, además de los biogramas, los datos recolectados fueron analizados con base en el análisis de narrativas, fundamentada en el análisis de discurso. Se realizó triangulación teórica para discusión y análisis de datos basados en las teorías del ciclo de vida profesional, modelo de desarrollo profesional y vida adulta. Como principales conclusiones, se destacan las similitudes en las narrativas, incluso con las singularidades de cada docente, tanto en lo que se refiere a características del ciclo vivenciado, como del factor relacionado a la edad cronológica. La entrada en la carrera se produjo por distintas vías entre las entrevistadas, a pesar de que la opción por la carrera docente se produjo en torno a la misma edad cronológica. Se sugiere para investigaciones futuras la ampliación en el número y género de los entrevistados, así como, la aplicación de estudios con carácter cuanti-cualitativo. Aunque se considera pertinente la aplicación cuantitativa de este estudio, se sugiere que el mismo no pierda el sesgo cualitativo que da voz a los docentes y suscita sus singularidades.

Palabras clave: Ciclo de vida profesional. Trabajo docente. Percepción del bien/malestar. Sentido y significado del trabajo docente. Narrativas (auto)biográficas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Estado do conhecimento – total de referências selecionadas para a pesquisa.....	22
Figura 1	– Perfil docente – Brasil – 2014.....	43
Figura 2	– Fases/temas da carreira.....	47
Figura 3	– Modelo de fases en el desarrollo profesional.....	57
Figura 4	– Pessoa: personalidade e desenvolvimento.....	65
Figura 5	– Componentes de una aproximación biográfica al desarrollo profesional...	80
Quadro 2	– Características sociodemográficas e laborais das entrevistadas.....	111
Quadro 3	– Biograma da trajetória profissional da entrevistada Acácia.....	126
Quadro 4	– Biograma da trajetória profissional da entrevistada Oiti.....	128
Quadro 5	– Biograma da trajetória profissional da entrevistada Uvaia.....	130
Quadro 6	– Biograma da trajetória profissional da entrevistada Eugenia.....	132

LISTA DE SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES	–	Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente.
CEP	–	Comitê de ética na Pesquisa.
CFE	–	Conselho Federal de Educação.
CNPq	–	Conselho Nacional de Pesquisa.
DEED	–	Diretoria de Estudos Educacionais.
EDUC@	–	Publicações online de educação.
IES	–	Instituições de Ensino Superior.
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases.
LILACS	–	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde.
MEC	–	Ministério da Educação.
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho.
PePSIC	–	Periódicos Eletrônicos em Psicologia.
PNPG	–	Planos Nacionais de Pós-Graduação.
PPG	–	Programa de Pós-Graduação.
PPGEdu	–	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PREMEM	–	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.
PUCRS	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online.
SINAES	–	Sistema Nacional de Educação Superior.
SB	–	Síndrome de Burnout.
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TMT	–	Tempo médio de titulação.
UFPel	–	Universidade Federal de Pelotas.
UGR	–	Universidade de Granada.
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USAID	–	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	16
1.1.1	Os caminhos já trilhados: o estado do conhecimento.....	19
1.1.2	A estrutura geral da Tese.....	23
1.2	TEMA DE PESQUISA.....	24
1.3	PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	24
1.4	OBJETIVOS.....	25
1.4.1	Objetivo geral.....	25
1.4.2	Objetivos específicos.....	25
2	A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: O ESPAÇO, O TEMPO E O HUMANO DA PESQUISA.....	26
2.1	O CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	26
2.1.1	A Reforma Universitária de 1968, a privatização da Educação Superior no Brasil e a docência nesse contexto.....	30
2.1.2	O setor privado e a Pós-Graduação em Educação no Brasil.....	34
2.2	O CONTEXTO HUMANO DA PESQUISA: A MULHER DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA.....	40
3	OS CICLOS E O DESENVOLVIMENTO NA PROFISSÃO DOCENTE..	45
3.1	O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: A TEORIA DE HUBERMAN.....	46
3.1.1	A entrada na carreira.....	48
3.1.2	A estabilização na carreira e a consolidação de um repertório pedagógico.	49
3.1.3	A diversificação e o pôr-se em questão.....	49
3.1.4	O distanciamento afetivo e o conservantismo na carreira.....	50
3.1.5	O desinvestimento na/da carreira.....	51
3.1.6	Carreira e trajetória docente: outras características à luz da teoria de Huberman.....	52
3.2	DESENVOLVIMENTO PROFISISONAL DOCENTE: A TEORIA DE FERNÁNDEZ CRUZ.....	55
3.2.1	Até os 28 anos: o ingresso no mundo adulto.....	58
3.2.2	Dos 28 aos 33 anos: a transição do trinta.....	59
3.2.3	Dos 30 aos 40 anos: estabilização e compromisso.....	61
3.2.4	Dos 40 aos 50/55 anos: profissionalidade completa.....	62
3.2.5	Dos 55 anos em diante: distanciamento e aposentadoria.....	63
3.3	VIDA ADULTA: A TEORIA DE MOSQUERA.....	64
3.3.1	O adulto jovem.....	67
3.3.2	O adulto médio.....	69
3.3.3	O adulto tardio.....	73
4	O TRABALHO E A TRAJETÓRIA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	78

4.1	A IDENTIDADE O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE.....	78
4.1.1	O perfil profissional docente.....	78
4.1.2	A identidade docente.....	84
4.1.3	Trabalho ou emprego: Os sentidos e o significado da docência.....	90
4.2	BEM E MAL-ESTAR NA CARREIRA DOCENTE: (IN)SATISFAÇÃO, PERMANÊNCIA E ABANDONO.....	94
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	107
5.1	DELINEAMENTO.....	107
5.2	PARTICIPANTES.....	109
5.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	112
5.4	PROCEDIMENTOS.....	116
5.4.1	Coleta dos dados.....	116
5.4.2	Análise dos dados.....	117
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	124
6.1	AS DOCENTES ENTREVISTADAS: CONTEXTO E BIOGRAMAS.....	125
6.1.1	Professora Acácia.....	125
6.1.2	Professora Oiti.....	127
6.1.3	Professora Uvaia.....	129
6.1.4	Professora Eugênia.....	131
6.2	HISTÓRIAS SINGULARES SOBRE A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE.....	135
6.2.1	Professora Acácia.....	136
6.2.2	Professora Oiti.....	140
6.2.3	Professora Uvaia.....	141
6.2.4	Professora Eugênia.....	141
6.3	AS DOCENTES E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL.....	144
6.3.1	A entrada na profissão docente.....	145
6.3.2	A estabilização na docência e a consolidação de um repertório pedagógico...	148
6.3.3	Os questionamentos quanto à profissão docente.....	150
6.3.4	A serenidade e o conservantismo na docência.....	154
6.3.5	O desinvestimento na carreira docente.....	156
6.4	O TRABALHO E A TRAJETÓRIA DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	157
6.4.1	O sentido e o significado do trabalho docente na vida das entrevistadas.....	157
6.4.2	O bem e o mal-estar na carreira docente das entrevistadas: (in)satisfação e questões relacionadas ao processo saúde-adoecimento.....	161
6.4.3	A permanência e o abandono na/da docência na perspectiva das entrevistadas.....	169
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS VERBAIS.....	182
	REFERÊNCIAS	183

APÊNDICES.....	196
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista.....	196
ANEXOS.....	198
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	198
ANEXO B – Ata da defesa da Proposta de Tese (Qualificação do Projeto).....	199
ANEXO C – Aprovação na Comissão Científica (SIPESQ/PUCRS).....	200
ANEXO D – Aprovação no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP).....	201
ANEXO E – Sobre as áreas de avaliação da CAPES.....	204
ANEXO F – Ata de defesa da Tese.....	206

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA, DELIMITAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Atualmente, especialmente na Educação Superior, existe a concomitante necessidade de alta produtividade, competição, produtivismo, *burnout*, doenças do trabalho, o assédio moral, a sobrecarga, a intensificação, a angústia, o barateamento, a mediocrização, a classificação, o ranqueamento, a punição, o Lattes, a pressão, a publicação, o Qualis, o cansaço, o desconforto, a doença, o estresse, a redução de tempo, o tempo médio de titulação (TMT), dentre outras. Essas são palavras e expressões citadas em estudo qualitativo realizado por Bianchetti e Machado (2013), no qual julgam serem as mais frequentadas no vocabulário docente e de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. No referido estudo, a fala de um dos entrevistados demonstra o que esses profissionais do *stricto sensu* vêm passando no decorrer do tempo e que vão ao encontro das expressões citadas: ‘Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu?’. Essas expressões, podem gerar sentimentos distintos nos indivíduos, satisfação/bem-estar ou insatisfação/mal-estar.

É, justamente, o tentar estudar melhor essa polarização de estados e sentimentos e o aumento das atribuições e sobrecarga docente –a falta de qualidade de vida no trabalho– que me inquietou para a realização dessa pesquisa e que justifica sua execução. A docência me atrai desde cedo, já que tinha convicção da profissão escolhida (fiz o curso Normal, Pedagogia, me especializei em Psicopedagogia e segui os caminhos da Pós-Graduação nessa mesma área). Já a especificidade pela docência na Educação Superior é algo mais recente, partindo das discussões em grupos de pesquisa e pelo meu interesse futuro de atuação na área.

Vários têm sido os fatores que podem estar influenciando para o bem e o mal-estar docente e, inclusive para o processo de saúde-adoecimento desses profissionais. Para Borsoi (2012), isso acontece por conta da não contemplação, na reestruturação universitária, das mudanças efetivas das condições laborais, o que resulta na intensificação do trabalho docente, tendo em vista que o contingente de profissionais não se expande na mesma proporção que se expandem as demandas de trabalho. Essa expansão reflete no impacto que o trabalho docente vem sofrendo que tem se originado do desenvolvimento da lógica de competências confrontadas com novas exigências, como o estabelecimento de novos índices de

produtividade, busca constante por (re)qualificação e as avaliações de desempenho (FIDALGO; FIDALGO, 2013).

Portanto, a motivação para a realização da presente pesquisa foi e é, também, o constante debate sobre a desvalorização da profissão docente, a intensificação do trabalho desse profissional e as consequências geradas para a sua vida pessoal e profissional. Entre elas, do ponto de vista pessoal, posso citar a exaustão física e emocional, a irritabilidade, a ansiedade, os picos de raiva e/ou tristeza, o estresse (CARAN; FREITAS; ALVES; PEDRÃO; ROBAZZI, 2011; MOURA, 2011; JILOU, 2013) e algumas patologias laborais, como a SB (CARLOTTO, 2004a; KHAN; YUSOFF; KHAN, 2014) e os Transtornos Mentais (MANCEBO, 2007). Nesse sentido da intensificação, Hypolito e Grishcke (2013) afirmam que, além de precarizar, ela também afeta aspectos emocionais e afetivos dos docentes. Isto, associado à pressão sobre as escolas e professores, considerados responsáveis pelo desempenho e qualidade do ensino, incentiva e produz um sentimento de culpa, o que pode se transformar em uma auto-intensificação desse trabalho.

Ainda do ponto de vista pessoal –em casos específicos, encontrados na realização do estado do conhecimento por ocasião do projeto de Tese–, pesquisas apontavam para fatores de risco cardiovascular (XAVIER; BARBOZA; MONTEIRO; SANTOS; OLIVEIRA, 2010), distúrbios da voz (SERVILHA; ARBACH, 2011; BORSOI, 2012) e de mal-estar em relação ao ambiente de trabalho, às condições de infraestrutura e de carga de trabalho (ARAÚJO; SENA; VIANA; ARAÚJO, 2005; GOULART JÚNIOR; CARDOSO; DOMINGUES; GREEN; LIMA, 2014). Já, do ponto de vista profissional, entre elas estão o absenteísmo (CARLOTTO; PALAZZO, 2006) e o baixo desempenho (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 1999). O mais intrigante é que a maioria desses casos de adoecimentos dos professores é desconhecida pela administração universitária (BORSOI, 2012).

Vale acrescentar, que esse é um problema que não afeta apenas professores universitários brasileiros (LIMA; LIMA-FILHO, 2009; SUDA; COELHO; BERTACI; SANTOS, 2011), mas sim, um problema que acomete profissionais da educação de outros países (CATANO; FRANCIS; HAINES; KIRPALANI; SHANNON; STRINGER; LOZANZKI, 2010; BARONA, 2003; BARKHUIZEN; ROTHMANN, 2008; REDDY; POORNIMA, 2012). Em relação aos outros países, e de acordo com o estudo aqui apresentado, é pertinente a pesquisa realizada por professores da Espanha, Folch, Ceacero e Condom (2012), apontando as tensões entre as funções docente e investigadora dos professores universitários.

Conforme Maués e Mota Junior (2011), algumas tendências que se consolidam em termos de mudanças na materialidade e subjetividade do trabalho docente são a intensificação do trabalho, o adoecimento e a disseminação do produtivismo acadêmico. Contudo, é importante situar que as tendências que se operam sobre o trabalho docente na Pós-Graduação brasileira não são um caminho de mão única. Apesar do aparente pessimismo e dos diagnósticos nada entusiasmados das pesquisas, há resistências, contradições e mediações.

Sobre isso, em contrapartida, há profissionais dessa área que podem não considerar determinados fatores relacionados ao desempenho de sua função como estressores e que outros considerariam; levando em consideração algumas variáveis como: a suscetibilidade que cada pessoa tem ao estresse, sua vulnerabilidade, a habilidade como cada um administra esses fatores e/ou mesmo a intensidade destes, bem como, características pessoais e ambientais também podem interferir; ou seja, questão da desvalorização da profissão dos docentes que atuam na Educação Superior afetaria a todos, no entanto, há aqueles que não julgam serem desvalorizados (GOULART JUNIOR, CARDOSO, DOMINGUES, GREEN, LIMA, 2014).

Nesse sentido, Carlotto (2004b) constatou que professores universitários que apresentaram maior identificação com a tarefa desenvolvida, maior autonomia e potencial motivacional, também apresentaram menor exaustão emocional e menor despersonalização, o que poderia ser apontado como positivo e que viria a fortalecer a saúde para esses profissionais. Moura (2009; 2011) explica, ao escrever sobre a percepção da carga horária por professores universitários, que a história singular de cada professor é um elemento que influencia nessa percepção e no ritmo de trabalho docente. A autora (2009, 2011) considerou a análise da intensidade da carga horária complexa, tendo em vista que para alguns é possível suportá-la, enquanto para outros se torna impraticável.

Sobre essa suscetibilidade individual, Isaia (2009) explica que marcas da vida e da profissão se relacionam intrinsecamente, determinando o modo como o professor se vê e vê seu entorno vivencial e acadêmico. A autora defende que além de levar em conta os eventos ocorridos na vida dos professores, é necessário observar como cada um enfrenta os mesmos, levando em consideração as inúmeras combinações possíveis nas dimensões do desenvolvimento (biológico, psico-individual, sociocultural e físico). Com isso, a autora afirma que o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional é gestado por crises, contradições e conflitos, podendo ser sinal de mudança e transformação, quando entendidos de forma construtiva.

Já, sobre os contrapontos apresentados, que variam conforme a suscetibilidade de cada pessoa, nesse trabalho, foram utilizadas histórias de vida ocupacional desses profissionais. Para o qual busquei perceber como cada fator ou atividade do cargo docente é sentida/percebida por professores da Educação Superior. Além de buscar identificar, dentre as atividades exercidas por esses profissionais, quais delas são alvos de maior aceitação/satisfação e recusa/insatisfação.

Vale destacar que, dentro desse foco do bem e do mal-estar na docência na Educação Superior (em especial, com os que lecionam em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*), outro fator foi crucial para demonstrar relevância, tanto de similaridades, quanto de discrepâncias: o ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 2013), triangulado com as características relacionadas a faixa etária defendidas nas teorias do desenvolvimento profissional (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015; 1998, 1995) e de vida adulta (MOSQUERA, 1987; 1979). O qual considero o diferencial da pesquisa que aqui apresento.

Considero pertinente explicitar a triangulação teórica adotada. Inicialmente o estudo pretendia seguir apenas a teoria de Huberman, considerando o tempo de profissão docente de cada entrevista realizada. No entanto, com as entrevistas feitas, percebi a necessidade de um diálogo com a idade cronológica das docentes, eu já tinha cursado a disciplina de vida adulta –disciplina ministrada no PPGedu da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), originalmente ministrada pelo professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera, mas depois de um período em que esteve suspensa (em virtude da aposentadoria do autor), em 2015 ela volta a ser ministrada no referido PPG pelo professor Dr. Claus Dieter Stobäus, com a participação de ‘Mosquera’ – e quando iniciei a estância/estágio sanduíche de Doutorado na Universidad de Granada (UGR), passei a ter contato com a teoria de Fernández Cruz, quando então percebi que ambas teorias seriam fundamentais para a discussão que pretendia.

1.1.1 Os caminhos já trilhados: o estado do conhecimento

Tendo explicitado a justificativa que motivou a realização da pesquisa aqui apresentada, ressalto que sobre essa temática, já tem pesquisas desenvolvidas, mesmo que bastante recentes, no entanto, nenhuma com o enfoque e a especificidade que eu tinha pretendido. Ao realizar o estado de conhecimento para a proposta de Tese (realizado em maio

de 2015), acessei cinco bancos de dados. Naquele momento, tinha utilizado descritores relacionados ao processo saúde-adoecimento na docência. No entanto, com a realização do estudo, pude perceber que trabalhar com histórias de vida ocupacional envolvia muito mais que saúde e/ou doença.

Percebi, a partir da realização das entrevistas, a importância e a necessidade de estar atenta às questões como identidade, sentido, significado, bem e mal-estar, (in)satisfação, permanência e abandono. Portanto, para a realização e conclusão desse estudo, considerei pertinente revisitar os bancos de dados e atualizar os dados publicados, utilizando novos descritores. Foram seis bancos visitados (a pesquisa nos bancos de dados foi atualizada em 13 de dezembro de 2017) –além dos cinco visitados anteriormente, mais um foi incluído na busca, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)–, são eles: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Publicações online de educação (EDUC@), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e ANPED.

- CAPES – utilizei como descritor ‘ciclo de vida profissional’ e ‘*stricto sensu*’, para os quais encontrei oitenta e sete (87) Teses e Dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), das quais, pelo título catorze (14) envolvem a figura docente. Apesar de nenhuma ter o enfoque da pesquisa que aqui apresento, uma (1) Dissertação se aproxima da discussão, a qual versa sobre as políticas de avaliação da Pós-Graduação da CAPES e a (re)configuração do perfil pesquisador docente, mas não é específica do *stricto sensu* em Educação.

Das catorze Teses e Dissertações citadas, apenas seis (6) estão com o resumo disponível, já que as demais são anteriores a Plataforma Sucupira. Destas, quatro são relacionadas a formação continuada, dando a entender, pelo título, que se referem a professores que tem Pós-Graduação, mas que, ainda não atuam nesse nível de ensino. Outras quatro estão relacionadas ao desenvolvimento profissional docente ou a identidade, mas para professores que lecionam no Direito, na Medicina, nas Ciências Exatas e em cursos na área das Tecnologias. Outra aborda as questões de políticas de avaliação e qualidade, outra sobre o professor-pesquisador e outra sobre a história de vida na formação docente universitário, ambas sem elencar a atuação em Programas *stricto sensu* em Educação, tampouco envolvendo os ciclos de vida profissional, ou mesmo referenciando aspectos quanto ao bem ou mal-estar docente ou outros temas já mencionados, trabalhados no estudo da presente Tese. Além

destas, uma Tese aborda sobre a qualidade motivacional na docência na Educação Superior e uma Dissertação aborda as políticas de avaliação tratando do Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES) e o perfil docente através dos instrumentos de avaliação, mas nenhuma voltada ao *stricto sensu*, tampouco à área da Educação.

- SciELO – com os dois descritores utilizados no banco anterior, não encontrei nenhum resultado, portanto utilizei apenas o descritor ‘ciclo de vida profissional’, onde encontrei vinte e quatro (24) artigos, sendo seis (6) deles com professores, mas nenhum (0) com a docência no *stricto sensu*.

- PePSIC – não encontrei resultados para ‘ciclo de vida profissional’ e nem para ‘*stricto sensu*’. Com o descritor ‘Pós-Graduação em Educação’, encontrei quatro (4) artigos, mas nenhum deles no viés do docente nesse nível de ensino.

- EDUC@ – tal como citado no banco anterior, não encontrei resultados para os descritores pretendidos. Pesquisei com ‘Pós-Graduação em Educação’, para o qual encontrei sessenta e dois (62) artigos, porém apenas um (1) tem relação com a pesquisa, o qual versa sobre as questões quantitativas e suas implicações no trabalho docente.

- LILACS – utilizei o descritor ‘ciclo de vida profissional’ e encontrei cento e vinte e três (123) artigos, no entanto, apenas um (1) realizado no âmbito da docência, mas específico da área da educação física e nenhum (0) com o foco na docência no *stricto sensu*.

- ANPED – ao utilizar o ‘ciclo de vida profissional’ como descritor não encontrei nenhum resultado. Com ‘*stricto sensu*’, quatro (4) resultados emergiram, mas nenhum relacionado com o nível e temática da Tese aqui proposta. Utilizando ‘Pós-Graduação’, encontrei vinte e cinco (25) estudos, dos quais, dois (2) tem relação com a Pós-Graduação em Educação e apenas um (1) que, de certa forma, se encaixa com a temática da presente Tese. Um deles é específico sobre as avaliações nos Programas de Pós-Graduação (PPG) e, embora tenha enfoque no PPGEduc, não trabalha na perspectiva docente. O outro trabalha na perspectiva do trabalho de orientação e seus impactos dentre os docentes, o qual foi adotado para o presente estudo.

De forma resumida,

Quadro 1 – Estado do conhecimento – total de referências selecionadas para a pesquisa

	TOTAL DE REFERÊNCIAS ENCONTRADAS²	TOTAL DE RESUMOS ANALISADOS³	TOTAL DE REFERÊNCIAS INCLUÍDAS PARA A PESQUISA⁴
CAPES	87	14	1
SCIELO	24	6	0
EDUC@	62	1	1
PEPSIC	4	0	0
LILACS	123	1	0
ANPED	25	2	1
Total	325	24	3

Fonte: a autora (2018).

Das três referências incluídas para a pesquisa, uma está em formato de Dissertação e as outras são artigos. A Dissertação, cuja referência foi encontrada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, está intitulada ‘Políticas de avaliação da Pós-Graduação da CAPES e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios’ (FRUSCALSO, 2015). Quanto aos artigos, o oriundo do Educ@, de autoria de Braga; Guimarães-Iosif (2014), tem por título ‘O ‘oceano quantitativista’ na avaliação da Pós-Graduação: implicações no trabalho docente’. E, o artigo apresentado na 31ª ANPED, intitulado ‘O papel da orientação na formação de pesquisadores em educação’ é de autoria de Mazzilli (2008).

Ou seja, dos artigos, Teses e Dissertações encontradas sobre o ciclo de vida profissional, nenhum deles tem o mesmo enfoque do presente estudo, tampouco com a triangulação teórica adotada para o mesmo. Sobre esse ciclo já existem pesquisas realizadas, porém, como afirma Isaia (2006), não existem estudos conclusivos sobre os ciclos dos professores da Educação Superior. Inclusive os realizados com docentes universitários não se dedicam aos professores da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

Nesse sentido, Isaia, Bolzan e Giordani (2007) realizaram um estudo, apresentado na 30ª reunião anual da ANPED, com professores da Educação Superior e a importância de que os mesmos fossem formados no *stricto sensu*, mas ainda assim, não há pesquisas com professores que lecionem nesse nível de ensino. Além disso, dentre as pesquisas sobre o ciclo de vida profissional nenhuma tem o foco nas questões relacionadas ao bem e/ou mal-estar docente, ou à permanência ou abandono na/da profissão, ou ao sentido e significados atribuídos à docência nos distintos ciclos. Dessa forma, se justifica a pertinência da investigação realizada.

1.1.2 A estrutura geral da Tese

A presente Tese está estruturada em sete capítulos, sendo a Introdução o primeiro deles. No segundo está delimitado o Percurso Metodológico adotado, com delineamento de cunho qualitativo. A pesquisa teve como base as histórias de vida ocupacional de professoras que lecionam na Pós-Graduação *stricto sensu*. Para tanto, utilizei entrevistas como instrumento de pesquisa e a análise e interpretação dos dados foi realizada pelo viés da Análise de Narrativas e fundamentada na Análise de Discurso, com base em Huberman e Miles (1994) e Ricoeur (2014; 2013; 2011a; 2011b; 2011c; 1978).

No terceiro, no quarto e no quinto capítulo está o Referencial Teórico. O terceiro capítulo é responsável em apresentar o contexto espaço-temporal e humano da pesquisa, no qual foram abordados a Educação Superior privada no Brasil, a Pós-Graduação em Educação e a presença feminina na docência. No quarto capítulo aparece conceituada a teoria adotada para embasar os ciclos e o desenvolvimento no trabalho docente, com base em Huberman (2013), Fernández Cruz (2015, 1998, 1995) e Mosquera (1987, 1979). E no quinto capítulo discuto sobre o trabalho e a trajetória docente na Pós-Graduação em Educação, no qual defino termos pertinentes para a presente pesquisa, tais como: identidade docente, sentido e significado do trabalho do professor, bem e mal-estar, satisfação e insatisfação e permanência e abandono na e da docência. No sexto capítulo consta a análise e discussão dos resultados. O sétimo –e último– capítulo é o das Considerações Finais. Por fim, apresento as Referências bibliográficas adotadas para embasar a Tese, bem como os Apêndices e os Anexos.

Quanto ao uso das narrativas em primeira, segunda ou terceira pessoa, Fernández Cruz (2014) explica que quase sempre os autobiógrafos utilizam a primeira pessoa para contar uma história, pelo geral quando se observaram pessoalmente ou viveram através de uma interação e participarão em um estudo como ‘testigos’ (testemunhas) dos acontecimentos íntimos e imediatos. A segunda pessoa pode ser usada para levar os autores a encenação para que presenciem ativamente ou para momentos em que o narrador encontra dificuldades para situar-se emocionalmente. A terceira pessoa pode ser usada pelos autobiógrafos para situarem-se nos termos mais externos do contexto de interação, ou para oferecer dados complementares ou para apresentar o que os outros fazem ou dizem.

A Tese foi toda escrita na primeira pessoa. Quando trechos das entrevistas foram diretamente citados, se manteve a forma como a entrevistada falou/narrou. Quando

indiretamente citados trechos, anunciei a fala da entrevistada precedida por seu nome fictício ou por algum pronome de tratamento que deixasse nítido quando cada pessoa se pronunciava –autora, entrevistada ou teoria. Assim, o estudo apresentado se enquadra perfeitamente na linha de pesquisa Pessoa e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Apresentados neste item –1.1– os anseios que justificaram a realização da presente pesquisa, os caminhos já percorridos, por meio do estado do conhecimento a cerca da temática e a estruturação interna da Tese, na sequência do capítulo introdutório, apresento o tema, o problema e questões de pesquisa, bem como os objetivos propostos com o estudo em questão.

1.2 TEMA DE PESQUISA

O ciclo de vida profissional e o sentido, o significado e a percepção do bem e mal-estar do/no trabalho docente no *stricto sensu* em Programas de Pós-Graduação em Educação.

1.3 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

A partir das histórias de vida ocupacional de docentes que lecionam na Pós-Graduação *stricto sensu*, como e o que relatam os mesmos a respeito de suas trajetórias e carreiras na área da Educação, considerando o contexto, a faixa etária e o ciclo de vida profissional em que estão inseridos?

O problema apresentado foi/é condutor-chefe da pesquisa aqui apresentada. No entanto, além deste problema central de pesquisa, considerei pertinente compreender outras questões tão presentes nessa profissão. Dessa forma, além do problema, busquei responder as questões abaixo relacionadas.

– Qual o sentido e o significado que o trabalho no *stricto sensu* atribui à vida dos docentes –e vice-versa–, como as questões de caráter pessoal implicam no trabalho desses profissionais?

– E, como são percebidas as questões de bem e mal-estar na carreira e na vida de quem leciona no *stricto sensu*, com base nos sujeitos entrevistados, especialmente, considerando aspectos do processo de saúde-adoecimento e de permanência e abandono na e da profissão?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

– Compreender as narrativas singulares de docentes que lecionam na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no decorrer do ciclo de vida profissional, considerando aspectos pessoais e ocupacionais.

1.4.2 Objetivos específicos

– Compreender a percepção individual sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de vida profissional.

– Refletir sobre os impactos dos fatores de caráter pessoal no trabalho e vice-versa, considerando, que vida pessoal e profissional são indissociáveis.

– Analisar os fatores relacionados ao bem e ao mal-estar na carreira docente, a partir dos distintos períodos da carreira e da vida de professores que lecionam no *stricto sensu*.

– Investigar o significado do trabalho docente, os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho, os fatores de permanência e tendência ao abandono da profissão docente na Educação Superior e, sobretudo, na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

– Contrastar histórias singulares de vida e de profissão, com o intuito de perceber características que são de ordem pessoal e características comuns à faixa etária ou ao ciclo de vida profissional.

2 A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: O ESPAÇO, O TEMPO E O HUMANO DA PESQUISA

No segundo capítulo da Tese, apresento o contexto da pesquisa realizada, no que se refere ao espaço/local –a Educação Superior privada e a Pós-Graduação em Educação– e a caminhada histórica, desde a reforma de 1968 que originou a privatização da Educação Superior, até a contextualização das universidades brasileiras privadas encontradas atualmente. Também, abordo a Pós-Graduação em Educação no nosso país. Em um segundo momento, tendo em vista o corpus exclusivamente feminino dessa pesquisa, exponho a relação da mulher com a docência.

2.1 O CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Educação Superior no nosso país teve seus princípios a partir de 1572, na Bahia, no Colégio dos Jesuítas, com a oferta dos cursos de Artes e Teologia; em 1758, com a expulsão dos Jesuítas, passaram a ser ministradas aulas de matérias isoladas; 1776 criaram uma faculdade, no Rio de Janeiro, no Seminário dos Franciscanos e, em 1798, no Seminário de Olinda (CUNHA, 1980).

Mesmo se comparado a congêneres latino-americanos, a Educação Superior no Brasil começou tardiamente (MOROSINI, 2005). Para essa mesma autora, no início do século XIX surgem os primeiros cursos e no século XX a primeira universidade. Lopes (2000) atribui esse surgimento tardio das universidades à resistência forte para criação das mesmas no período da Colônia à República. Tanto Lopes (2000) quanto Morosini (2005), além de outros autores, enfatizam que muitas propostas e projetos (mais de vinte) foram lançados tendo em vista a criação das universidades, mas não tiveram êxito.

Essa resistência, sobretudo, proveio da coroa de Portugal, no período Brasil-Colônia e, também, dos próprios brasileiros, os quais pensavam que para fins de educação e realização dos estudos superiores, as elites deveriam ir para a Europa, tendo como preferência a Universidade de Coimbra (LOPES, 2000). Apesar da resistência da coroa de Portugal, no

Brasil, de acordo com Morosini (2005), somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, que ocorreu a criação dos cursos superiores no nosso país.

Antes desse período, conforme sinaliza Barreyro (2008), temos somente as experiências confessionais, conforme referenciado no início desse subtítulo, o Ensino Superior não religioso aconteceu após a transferência da sede do império português para o nosso país, então, em 1808, cursos superiores foram instalados no Rio de Janeiro, objetivando atender as necessidades do Estado, formando profissionais liberais e para a burocracia. Nesse sentido,:

No Brasil, embora tenha havido inúmeras tentativas prévias, até mesmo no século XVI, com o colégio dos jesuítas, com a implantação de cursos superiores no período de D. João VI (1808), ao longo dos períodos imperiais e da República Velha, a universidade é fundada em 1920, através do ato que consubstanciou a Universidade do Rio de Janeiro. Tal ensino foi marcado pela formalização [...], o que é ressaltado pela ocorrência de inúmeras legislações que caracterizam até hoje o ensino superior brasileiro como de magnitude, o maior da América Latina, voltado às elites, com um alto grau de privatização, dependente do governo central, diversificado em instituições públicas e privadas e em cursos de graduação, sequenciais, tecnológicos e de pós-graduação, com um forte sistema nacional de avaliação (MOROSINI, 2005, p. 296).

Essa citação permite visualizar as universidades no Brasil, desde sua idealização, até a sua concepção. Inicialmente, com muita resistência; posteriormente, formalizado, com legislações que ainda hoje imperam nas nossas universidades. Ao final da citação, Morosini (2005) cita o sistema nacional de avaliação, que, conforme Gomes (2009), são instrumentos para o alcance da tão almejada qualidade no Ensino Superior. Nesse sentido, este autor ainda esclarece que:

[...] o principal objetivo da relação educacional é a formação do aluno, o que é seu direito individual. Por isso, o interesse público é que a educação fornecida pelas instituições seja de qualidade, tornando efetivo o processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis. Para isso, é de extrema importância que os procedimentos de avaliação das IES [Instituições de Ensino Superior] assegurem a qualidade das mesmas, seja na autorização, no reconhecimento de cursos ou no credenciamento das referidas instituições, bem como nos procedimentos administrativos de supervisão e avaliação do SINAES (GOMES, 2009, p. 284).

A discussão sobre a universidade em nosso país, segundo Weber (2009), perpassa, há quase um século, o debate nacional, se considerada as iniciativas tidas nos anos 1920 em relação a criação da Universidade do Rio de Janeiro, a qual foi tomada como modelo para que outras universidades fossem autorizadas, bem como a realização de congressos que defendiam a necessária atualização dos cursos existentes até o momento.

Várias alterações foram sofridas –em virtude da promulgação de distintos dispositivos legais– pelo Ensino Superior Brasileiro de 1889 até a Revolução de 1930 (FÁVERO, 2006). Além do caráter tardio, tendo a primeira instituição de Ensino Superior sido criada recém em 1808 e as universidades a partir da década de 1930, outra característica importante marca o desenvolvimento do Ensino Superior no nosso país. Essa característica, de acordo com Durham (2005, p. 197), “é o desenvolvimento precoce (a partir do final do século XIX) de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público” –sobre o qual sigo abordando no subtítulo seguinte, ao tratar da Reforma Universitária de 1968 e da privatização da Educação Superior.

Assim, no início da Era Vargas –em 1930–, tinham três universidades em nosso país (CUNHA, 1980). No entanto, a criação de universidades pela União aconteceu, principalmente, em meados da década de 1940, após a queda do Estado Novo, a partir da federalização de instituições de Ensino Superior estaduais ou privadas (WEBER, 2009). Ao final dessa era, 1945, eram cinco universidades. Esse período –em torno de 1940-1960–, também, é caracterizado pela modernização do Ensino Superior brasileiro pelo modelo norte-americano. Cunha (1988) defende que essa modernização iniciou na segunda metade dos anos 40, ganhou força nos anos 50 e se intensificou nos anos 60 –conferindo uma alteração qualitativa nesse processo–, as mudanças políticas, nesse contexto, resultaram do golpe do Estado de 1964.

Depois disso, Cunha (1988) afirma que não apenas as agências (PONTO IV, Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)) desenvolveram programas maiores e articulados, como o Ministério da Educação não demorou a contratar norte-americanos que auxiliaram na organização do nosso Ensino Superior, convocando-os a darem assistência ao governo do nosso país em relação ao planejamento das nossas universidades. Assim, visando a criação de universidades pela União, fundada em 1961, a Universidade de Brasília é considerada um marco, paralelo a isso em algumas das universidades já existentes aconteceram reformas, como foi o caso da Universidade do Brasil (WEBER, 2009)

Esse sistema de ensino privado paralelo ao ensino público, citado por Durham (2005), na década de 1960, adquire novas características. Diferentemente de antes, não se trata, simplesmente, da coexistência de sistemas de ordem pública e privada com missões e objetivos semelhantes. “Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de Ensino Superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no

interesse público, o qual é constituído por empresas de ensino voltadas para o mercado e o lucro” (DURHAM, 2005, p. 197).

Nesse sentido, como resultado de investigação pós-doutoral em Direito Público, Gomes (2009) entende a Educação Superior privada como serviço de utilidade pública e conclui que:

[...], a partir da evolução constitucional, pôde-se constatar que o direito positivo nacional reconheceu a liberdade de ensino, sob o crivo de um Estado intervencionista e fundante, controlando o sistema educacional por atos administrativos regulatórios, na qualidade de um serviço de utilidade pública (GOMES, 2009, p. 263).

Dado curioso –ou não–, se nos remetermos a esse contexto histórico, de acordo com Veiga (2007, p. 24), “fazer uma faculdade e se graduar era frequentar um professor da corporação e praticar os atos prescritos para se tornar um mestre (faculdade de artes) ou um doutor (medicina, teologia, direito)”. Quando utilizo o termo ‘curioso’, é pelo motivo de hoje nossas universidades se organizarem de forma bastante distinta, mas, obviamente, o contexto era outro e, de lá para cá, muitas mudanças ocorreram, tanto na legislação, quanto na forma de gestão e organização do espaço, do quadro trabalhador, da sistemática das aulas e, inclusive – e, principalmente–, do público alvo que busca se preparar para o mercado de trabalho, que igualmente se distingue de outrora.

Nesse contexto, Veiga (2007) explica que para poder frequentar os mestres das faculdades de artes, antes de ingressar nos estudos superiores, não havia uma exigência legal. No entanto, sem o conhecimento prévio das disciplinas das faculdades de artes, dificilmente se ingressava nos estudos superiores. O conhecimento prévio do latim –que podia ser adquirido em escola ou com mestres particulares– também era necessário para poder ingressar nas faculdades.

A mesma autora ainda destaca que as denominadas universidades da época (séculos XII a XVIII), eram como uma “[...] associação de alunos e mestres para transmissão e aprendizagem de conhecimentos ‘desinteressados’, [...]” (VEIGA, 2007, p. 17). Além de que as mesmas eram frequentadas predominantemente pelo sexo masculino.

Aliás, por tratar dos cursos de artes, medicina, teologia e direito, inclui-se aí o de engenharia também, vale destacar que não tinham muitas opções de cursos e, as opções que tinham, de acordo com Cunha (1980), eram voltadas para ‘utilidades’ do período, principalmente, nos casos de guerra. Ou, então, como afirma Barreyro (2008), o

desenvolvimento do Ensino Superior, desde princípios do século XIX, esteve relacionado à formação profissional.

2.1.1 A Reforma Universitária de 1968, a privatização da Educação Superior no Brasil e a docência nesse contexto

A profissão docente, conforme Guarany (2012), não era vista como uma atividade laboral, mas sim, associada à vocação. Durante muito tempo o ensino foi reconhecido assim, como vocação, apostolado, sacerdócio leigo, sendo seu exercício baseado, principalmente, nas qualidades morais, virtude esta que os bons mestres tinham de possuir e exibir (LESSARD; TARDIF, 2008). Com a reforma universitária de 1968, a cátedra foi abolida e a figura do professor catedrático como cargo final de carreira foi instituída. Os docentes ao invés de serem alocados em cursos passaram a transitar por departamentos. Nas instituições públicas, os professores passam a ter uma carreira que se baseia em graus e títulos acadêmicos; o regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE) é instituído; e os professores começam a ser admitidos por contrato de trabalho, entrando em vigor a regência pelo regime trabalhista (MOROSINI, 2009).

Nesse sentido, durante as últimas décadas (marcado pelo contexto da generalização e massificação da educação e burocratização dos sistemas educativos), o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram para que o ensino fosse reconhecido como ofício e, conseqüentemente, os docentes como trabalhadores qualificados deveriam ser tratados pelo empregador respeitando os planos material, social e simbólico (LESSARD; TARDIF, 2008).

Nóvoa (1999) aborda o processo histórico de profissionalização do professorado e, nesse momento, afirma que o período-chave na história da educação e da profissão docente está na segunda metade do século XVIII, momento em que se esboça o perfil do professor ideal. O autor defende que a história dessa profissão se desenvolve continuamente, assinalando a desprofissionalização/proletarização a que, nas últimas décadas, os professores têm estado sujeitos. A presença do estado avaliativo com a fortificação do controle de tempo e de tarefas fez/faz com que a proletarização do trabalho docente venha se acentuando no mundo globalizado (MOROSINI, 2008). Além da proletarização, intensificação e precarização também são conceitos-chave presentes na rotina do docente universitário.

Além da alteração da figura do professor, outra característica do período da Reforma é a privatização da Educação Superior que começou a tomar forma e força. Para constar, além da Reforma de 1968, Sampaio (2011) explica que tem mais de um século o Ensino Superior privado no país, correspondendo a 75% das matrículas nesse nível de ensino, sendo sua trajetória marcada por duas Constituições: a da República, de 1891, e a da Constituição de 1988. A primeira delas facultou a possibilidade de existência; enquanto a segunda, manteve o Ensino Superior livre à iniciativa privada, desde que respeitadas as normas gerais da Educação e com autorização e avaliação do poder público, reafirmando assim, o princípio liberal. Para a autora,:

Essa moldura legal conferiu ao sistema nacional de ensino superior uma organização dual: de um lado, um setor público e gratuito, cujas instituições são mantidas pelo poder federal, estadual ou municipal e, de outro, um setor constituído por estabelecimentos de natureza jurídica privada - laicos e confessionais - subordinados a uma legislação federal, condição que lhe assegura uma unidade formal (SAMPAIO, 2011, p. 28).

Atenta às demandas dos potenciais ‘consumidores’, a iniciativa privada, conforme Sampaio (2000), elenca mais duas constituições nessa moldura legal: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a Reforma Universitária de 1968. A primeira responsável pelo reconhecimento e legitimação da ainda equilibrada dualidade do sistema de Ensino Superior; a segunda, com o reforço da Reforma, a expansão estabeleceu uma relação de complementaridade entre o setor público e privado. Aliás, para Cruz e Paula (2015), essa iniciativa privada não confessional teve permissão para entrada no ‘mercado’ em virtude da desobrigação do Estado com o Ensino Superior, o que para as autoras é uma das questões importantes desse período de expansão.

No entanto, mantendo o foco na Reforma Universitária de 1968, Weber (2009), inclusive defende que, vista como uma solução temporária para problemas debatidos desde o princípio do século XX relacionados à formação em nível superior, a Reforma deixou marcas nas discussões contemporâneas sobre a Educação Superior do nosso país. Nesse sentido, ela explica que:

A Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, pode ser considerada solução temporária para uma problemática gerada há muitas décadas e que, não obstante terem passado 40 anos, continua a ser foco de discussão porque necessariamente está relacionada ao debate sobre o futuro do país, razão porque tem sido objeto de disputa constante entre as forças sociais em presença, dentro de conjunturas determinadas (WEBER, 2009, p. 123).

Martins (2009) esclarece que se instalou no Brasil, a partir do final da década de 1950, um novo padrão de Ensino Superior e defende que esse novo padrão representou uma consequência da implantação da referida Reforma. Conforme o autor, privilegiando uma estrutura seletiva, nos âmbitos acadêmico e social, o modelo implantado passou a ser feito pelo ensino privado, em virtude da crescente demanda por acesso a esse nível de ensino. O ensino privado, nesse caso, se organizou a partir de empresas educacionais (MARTINS, 2009).

O autor partiu do pressuposto que a Reforma visava a modernização e a expansão das instituições públicas, em especial as federais. O que é considerado ‘novo Ensino Superior’ se fez como um desdobramento da Reforma, já que as matrículas não foram ampliadas no mesmo nível que a demanda de acesso. Antes do período da Reforma, o Ensino Superior privado estava organizado de maneira semelhante ao ensino público e, inclusive, durante um período longo, as universidades católicas, para sustentar suas atividades, dependiam do financiamento do setor público. Portanto, ainda para esse autor, esse novo Ensino Superior privado é fruto de um conjunto de fatores complexos, entre eles, as modificações ocorridas no campo político nacional de 1964 e seu impacto na formulação da política educacional (MARTINS, 2009).

O setor privado, conforme Sampaio (2011, p. 29), “[...], mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido”. A autora esclarece que o número de matrículas cresceu 500% no Ensino Superior –de 200 mil para 1,4 milhão– e 800% no setor privado, entre 1960-1980 (SAMPAIO, 2011). Assim,:

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais

diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior (MARTINS, 2009, p. 23).

Sobre a expansão, que fez com que o número de instituições triplicasse entre 1985/1996, também é informada em Sampaio (2011). Aliás, essa autora esclarece que, quase na mesma proporção que os estabelecimentos se ampliaram numerosamente, a oferta de cursos também quase triplicou entre os anos 2000-2008, sendo que 70% dos cursos de graduação eram ofertados pelo setor privado no nosso país.

Nesse ínterim, Gomes (2009) também apresenta a expansão em número e em tamanho das instituições de Ensino Superior até metade de 1990. Nomeando como um processo de aglutinação, além da expansão, o autor atribui a esse período “[...], a privatização do setor, a diversificação da comunidade acadêmica e dos cursos, a interiorização de novas instituições, a legitimação de cursos noturnos e em períodos especiais, o aparecimento de instituições multicampi e comunitárias, [...]” e, ainda, a expansão das universidades privadas com orientação empresarial (GOMES, 2009, p. 268).

Ao mesmo tempo que, conforme Martins (2009, p. 24), impulsionado pela legislação nova do Ensino Superior, novas universidades foram criadas, já que a Constituição de 1988 dispôs o princípio de autonomia para as universidades, o que “[...] possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais”. Por fim, o mesmo autor esclarece que algumas universidades públicas (federais e estaduais) e privadas (confessionais, na maioria das vezes):

[...] criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram as atividades de ensino e pesquisa, implantaram programas de iniciação científica em parceria com agências de fomento nacionais (MARTINS, 2009, p. 28).

Por conta do exposto, aqui se faz pertinente abrir um ‘parêntese’ de que as instituições privadas, em especial as confessionais, são o foco da presente Tese, devido as docentes entrevistadas serem oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) desta modalidade de instituição. No entanto, se fez necessário apresentar o contexto da Educação Superior como um todo, permitindo compreender como a referida modalidade está inserida no mesmo. E, pelo fato de as entrevistadas atuarem em PPGEdu, a nível *stricto sensu*, ainda neste capítulo, em subtítulo a parte, faço um delineamento espaço-temporal dos Programas

dessa área no Brasil.

Retomando, enquanto, as instituições privadas de perfil empresarial, as quais estão voltadas, basicamente, para uma formação estritamente profissional, empregam professores horistas com menor titulação acadêmica e que dedicam, principalmente, às atividades de ensino. Segundo o autor, essas instituições possuem 14% dos docentes de tempo integral e 16% dos doutores do Brasil, apenas (MARTINS, 2009). Nesse ínterim, Fávero (2006) constata, após análise da implantação da Reforma de 1968, que, a partir dos anos 80, várias propostas surgem com o intuito de reformular as instituições universitárias.

No sentido da reformulação constante, Sampaio (2010, p. 49), defende que “A dinâmica que o setor privado estabelece com o mercado, organizando a demanda por ensino superior e reagindo a ela, é fundamental para a conformação de um sistema de ensino superior democrático e plural no Brasil”. Assim, para Fávero (2006), falar sobre as universidades no país e seus impasses até o período de 1968 faz necessário rever uma caminhada complexa e permeada de obstáculos. Para ela, se faz inadiável a reconstrução com seriedade e competência do trabalho universitário, percebendo ele como um empreendimento imprescindível –apesar de difícil–, e que o mesmo precisa ser entendido e assumido como um processo em construção permanente (FÁVERO, 2006).

2.1.2 O setor privado e a Pós-Graduação em Educação no Brasil

A pós-graduação no Brasil foi um passo necessário em um tempo de mudanças e alto crescimento econômico no país e no mundo. A partir de uma realidade e uma cultura que não privilegiavam a formação de intelectuais, o Brasil sentiu a necessidade de repensar suas atividades na área do Ensino Superior, já que o mercado econômico apresentava uma demanda do que não era aqui produzido: os pesquisadores (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 86).

No Brasil, começaram a fazer estudos na direção da implementação e regulamentação dos cursos de Pós-Graduação no final da década de 1960. No entanto, alguns cursos de Pós-Graduação já existiam, porém com outra denominação (essa denominação foi recebida somente com o parecer 977/65). Mesmo com os próprios cursos de graduação ainda em fase de experiência –a universidade era algo novo no país–, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, algumas tentativas foram feitas nesse nível de ensino, através de cursos de

especialização, aperfeiçoamento e Doutorado (NEUENFELDT; ISAIA, 2008).

Conforme as autoras (2008), ocorria uma divergência de ideias, tinham os que defendiam e os que achavam desnecessária a formação de intelectuais no Brasil, já que, até então, a mesma só era ofertada no exterior e apenas os filhos das famílias mais ricas tinham condições de bancar a ida e a permanência dos mesmos nesse contexto. Com a Reforma Francisco Campos, Decreto 19851/31, mais algumas universidades foram fundadas e a partir daí uma grande expansão das instituições de Ensino Superior ocorreu no Brasil até os anos de 1950, o que possibilitou pensar concretamente na Pós-Graduação. No ano seguinte –1951– foi implantada, oficialmente no Brasil, a Pós-Graduação, com a fundação da CAPES e, seis meses depois, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Assim,:

[...], a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, traz em seu art. 69 o seguinte texto:
Art. 69 Nos estabelecimentos de Ensino Superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Assim, com esse artigo, a pós-graduação estava contemplada em parâmetros mínimos, apenas para que pudesse existir nas instituições de ensino, mas não existindo padrões que regulamentassem e garantissem a qualidade dessa formação.

Foi apenas em 1965, por solicitação do Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/6/1966), que o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 e relatado pelo conselheiro professor Newton Sucupira, passou a regulamentar os cursos de pós-graduação do país, tendo em vista a imprecisão e disparidades existentes.

No texto original, são trazidas várias informações sobre como devem desenvolver-se os cursos de pós-graduação, definindo-os em dois níveis: mestrado e doutorado. Além disso, eles devem ser ofertados preferencialmente em Universidades e com o devido reconhecimento do MEC [(Ministério da Educação)].

Como o Brasil ainda era inexperiente nessa área e esse era o primeiro documento de regulamentação, estabeleceu-se como modelo a estrutura norte-americana, servindo de orientação para a sistematização dos cursos de pós-graduação brasileiros (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 87).

As autoras (2008) sinalizam que pela Lei (LDB/1961), os cursos de Pós-Graduação e a especialização são distintos, o que motivou a elaboração do parecer 977/65, que considera a Pós-Graduação como *stricto sensu*. No entanto, como consideraram, para sua elaboração, o modelo norte-americano –não apenas como norteador, mas com todas suas características–, o

parecer ficou com um caráter fechado, os cursos foram todos uniformizados, sem levar a diversidade cultural em consideração. Foi esse parecer –e outros documentos dele provenientes–, que caracterizou a implantação, no Brasil, dos cursos de Pós-Graduação, bem como sua normatização e controle pelos órgãos oficiais do governo.

Sobre a CAPES, o modelo introduzido por ela –para avaliar a Pós-Graduação no Brasil– no biênio 1996/97 se consolidou nos triênios seguintes, no qual foram aprofundadas mudanças tanto na concepção, quanto no direcionamento das políticas para o referido nível de ensino no contexto brasileiro e que, de certa forma, imperam até os dias de hoje. Ao invés de avaliar de forma isolada os cursos de Mestrado e Doutorado, a proposta foi tornar o Programa em unidade básica da Pós-Graduação; compreendida pelo caráter de inserção internacional, os cursos de excelência recebem destaque; e, a questão da organização entre as linhas de pesquisa, os projetos, a estrutura curricular, as publicações, Teses e Dissertações. Com isso, não pairam dúvidas sobre a finalidade que se almejava da Pós-Graduação: “[...] a de ser, prioritariamente, locus de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores” (HORTA; MORAES, 2005, p. 95).

Foi a partir da LDB n. 9.394/1996, mediante contrapartida financeira por parte dos alunos, que as instituições privadas passaram a ter a possibilidade de, também, ofertar cursos de Pós-Graduação, a nível *stricto sensu* (CRUZ; PAULA, 2015). Neste século, o setor privado praticamente dobrou a oferta de cursos de Mestrado, sendo que em 2008, aproximadamente 20% dos Programas existentes de Mestrado já estavam ofertados por instituições privadas (SAMPAIO, 2011).

Neuenfeldt e Isaia (2008) sinalizam que em 1974 foi fundado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, que marcou o início dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). O Plano, após diagnóstico dos cursos no país, chega a conclusão que o sistema cresceu em diversos aspectos, entre eles: em número de cursos e em disparidades entre as regiões do país. Nesse sentido,:

- Quanto ao número de cursos: entre 1973 e 2004, o número de cursos cresceu de 673 para 2993, sendo 1959 cursos de Mestrado e 1034 de Doutorado. O segmento público é responsável por 82% dos cursos de mestrado e 905 dos cursos de doutorado.
- Disparidades entre as regiões do Brasil: a região sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos cursos de doutorado do país; a região sul tem 19,6% de mestrado e 17,1% de doutorado; o nordeste tem 15,6% de mestrado e 10,3% de doutorado; o centro-oeste 6,4% cursos de mestrado e 4,1% cursos de doutorado; região norte 3,5% de mestrado e 1,8% de doutorado (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 90).

Segundo as autoras, no V PNPG consta que dos titulados nos cursos de Pós-Graduação, os doutores foram majoritariamente absorvidos pelas universidades e os mestres, um terço deles também o foram enquanto os demais atuam em diversos ramos de atividade. As mesmas alertam que, “[...], os cursos de pós-graduação (e os próprios cursos de graduação) ainda são de acesso restrito a uma pequena parcela da população brasileira”. (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 92)

No quadriênio 2013/2016, a avaliação da CAPES aponta para o crescimento da Pós-Graduação no nosso país. O número de cursos expandiu para 4.175, distribuídos em 74 cursos de Doutorado, 2.128 cursos de Mestrado e Doutorado, 1.270 cursos de Mestrado e 703 cursos de Mestrado profissional. As disparidades entre as regiões brasileiras se mantiveram. Dos 4.175 cursos de Pós-Graduação do Brasil, a região Sudeste concentra 44.9%, a região sul tem 21.3%, o Nordeste 20.3%, o Centro-Oeste 8.1% e a região Norte 5.4% (CAPES; MEC, 2017a). Os 4.175 cursos ofertados estão distribuídos em 395 Instituições de Ensino Superior (IES). Os Programas de Pós-Graduação estão distribuídos em 49 áreas de avaliação.

A Pós-Graduação em Educação no Brasil iniciou ao final de 1965, portanto, não tão distante do início dos demais cursos de Pós-Graduação no país. O primeiro curso em Educação foi aprovado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio), com a oferta de Mestrado (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005; NEUENFELDT; ISAIA, 2008). A intenção na criação desse curso seguia as mesmas perspectivas dos demais cursos *stricto sensu*, “[...] formar recursos humanos qualificados, preparar pesquisadores e capacitar profissionais” (NEUENFELDT; ISAIA, 2008, p. 91)

Em 2005, quarenta anos após a implantação da Pós-Graduação em Educação no país, a Revista Brasileira de Educação publicou um número especial para tratar desse fato. No editorial desse número, Bianchetti e Fávero (2005) afirmam que mais de setenta Programas já tinham sido reconhecidos. Doze anos após –quando publicada a avaliação anteriormente citada– se constatou a existência, no Brasil, de 170 Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo oito deles em nível de excelência (dois PPGEduc com conceito 7 e seis PPGEduc com conceito 6), o que demonstra o crescimento também desse nível de ensino na área da Educação (CAPES; MEC, 2017a).

Vale acrescentar, conforme Neuenfeldt e Isaia (2008, p. 91), que o curso em Educação se originou de um Programa conjunto entre Psicologia e Pedagogia, concentrado em duas áreas: aconselhamento psicopedagógico –articulado com os professores da Psicologia–, e planejamento da Educação –o qual contava, também, com professores externos à

universidade, que tinham experiência consolidada na prática de planejamento educacional, mesmo que não fossem doutores. Assim “[...], esses cursos começaram a se expandir, tendo como preocupação central o social, a partir de uma transformação que preparasse os educadores e pesquisadores para atuarem ativamente na sociedade em que estavam inseridos”.

No ano em que a Pós-Graduação em Educação completa seus 40 anos –2005–, Ramalho (2006, p. 184) sinaliza a força do aspecto social ainda para essa área de atuação/formação. A autora defende que o princípio norteador adotado para o *stricto sensu*, consiste em “avançar na compreensão do que, do como e do para quem ensinamos, enquanto estamos consolidando o paradigma da formação de educadores-pesquisadores comprometidos com a transformação social”.

Explicitados a origem e o foco desse nível e área de atuação, Bianchetti e Fávero (2005, p. 3), esclarecem que, sobre a escrita e a pesquisa sobre a Pós-Graduação em Educação, pode ser feita a partir de diversas perspectivas, afirmando que:

Poder-se-ia resgatá-la do ponto de vista da legislação, vendo os documentos fundantes e aqueles que provocaram inflexões ou reencaminhamentos. É o caso do parecer no 977/65, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). Poder-se-ia também fazer um esforço de recuperação dos principais direcionamentos emanados dos cinco planos nacionais de pós-graduação elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Poder-se-ia ainda analisar as razões por que uma iniciativa do vulto da pós-graduação teve o seu maior impulso e expansão em pleno regime militar. De outra perspectiva, poder-se-ia trazer para a discussão o principal paradigma que predominou nestes quarenta anos de história da pós-graduação: a formação de professores ou a busca de suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, formação essa algumas vezes organicamente ligada à formação de pesquisadores.

Ao abordar sobre os Programas *stricto sensu* em Educação, além do que foi apontado pelos autores na citação acima, é imprescindível mencionar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –a ANPED– e as influências decisivas do sistema de avaliação que, indiscutivelmente, garantem a qualidade do ensino na Pós-Graduação, o qual, às vezes, é terreno de disputa por privilégios na divisão de recursos e pela hegemonia entre as áreas (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005).

Sobre a Associação, Ferraro (2005) resume que, como o próprio nome indica, mantém vínculos entre dois campos de interesse distintos, mas relacionados entre si: a Pós-Graduação em Educação e a pesquisa (produção e disseminação do conhecimento) na referida área. Essa Associação é considerada um importante órgão da área da educação, cuja criação teve o

intuito de entregar um caráter científico para as produções realizadas na respectiva área. Essa associação foi fundada em 1976, com o principal propósito de buscar a consolidação e o desenvolvimento do ensino e da pesquisa nesse nível e área no Brasil (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005; NEUENFELDT; ISAIA, 2008).

Neuenfeldt e Isaia (2008) sinalizam o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como outro importante órgão na e para a Educação. O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC, o qual –fundado em 1937 e que ainda permanece como objeto inesgotável de pesquisas científicas–, tem por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro.

No Brasil, a Pós-Graduação precedeu a pesquisa. Em relação à divisão de recursos, há pouco mencionada, a partir do final da década de 1960, a Educação e outras áreas vinculadas à Ciências Humanas e Sociais Aplicadas disputaram com desvantagem –se comparadas às demais áreas do conhecimento– os escassos recursos à pesquisa no país destinados pelos poderes públicos, uma realidade que parece persistir por todos esses anos (FERRARO, 2005).

Além da escassez nos recursos e da desigualdade na distribuição dos mesmos, Ramalho (2006) ao abordar os 40 anos da Pós-Graduação em Educação no nosso país (em discurso proferido na abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, em outubro/2005, cujo texto a respeito foi publicado em 2006), lista alguns aspectos que desafiam os educadores e pesquisadores da área, entre eles:

- a) a perspectiva produtivista, que tende a ser predominante a todas as áreas, enquanto a nossa, o envolvimento não se dá na fabricação de produtos, mas sim, é engajada em processos de formação humana;
- b) as disparidades regionais, referenciando que naquela época, os Programas *stricto sensu* em Educação somavam apenas onze na região Nordeste, dez no Centro-Oeste e apenas três na região Norte;
- c) a desvalorização dos pesquisadores da área da educação, que estão sujeitos a condições de trabalho e de carreira inadequadas, o que “desestimula a atração e a permanência de quadros de elevado potencial intelectual e acadêmico, configurando perda da centralidade e da relevância da educação como política pública. [...]” (RAMALHO, 2006, p. 185);
- d) as greves sem negociações efetivas, demonstrando o desinteresse do governo; e, por fim,
- e) a luta para que a educação não seja meio de acomodação de interesses políticos-

partidários que visam a governabilidade, sendo encarada como objeto de manobras políticas ou como moeda de troca.

Apesar desse texto –que lista alguns aspectos desafiadores aos profissionais de área e nível de ensino–, ter sido escrito há mais de dez anos, as palavras expressas por Ramalho (2006) ainda se fazem muito atuais e são merecedoras de reflexão. Por fim, –a modo de finalizar esse subtítulo– considero pertinente explorar o contexto do trabalho docente, seja na rede privada ou pública, na Educação Básica ou Superior, a partir das novas regulações educativas, com vistas para o entendimento e para a proposição de alternativas aos problemas educacionais em todos os seus aspectos, em virtude de que não há escola e nem ensino sem professor/a (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2011).

2.2 O CONTEXTO HUMANO DA PESQUISA: A MULHER DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

O gênero é concebido como uma construção social, histórica e cultural –organizada sobre as diferenças sexuais e as relações de poder–, o qual, conforme Almeida e Soares (2012), revela conflitos e contradições que marcam uma sociedade assinalada pela desigualdade –seja ela de classe, raça, etnia ou gênero. Conforme as autoras:

A associação da figura feminina aos atributos de maternidade não é recente, mas edificada no imaginário e na constituição de todas as civilizações, nas mais variadas épocas, culturas e classes sociais. Esse imaginário é fortemente impregnado de valores culturais e religiosos que produzem o emblema do feminino no espaço indivisível, permeado pelas relações de poder, que se estende da família à sociedade, ao qual a atual crítica teórica feminista denomina relações de gênero. Nos tempos modernos e contemporâneos, quando essas relações se estabeleceram no mundo do trabalho após a inserção feminina nesse espaço, por sua vez, produziram mecanismos sutis e explícitos de dominação inseridos nos espaços hierárquicos de poder. Esses, muitas vezes, são fragmentados quando se deslocam para profissões feminizadas e parece haver uma concordância implícita sobre quais trabalhos são ‘para mulheres’. Dentre estes, o magistério [...] (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 558).

Porém, nesse caso, o magistério apenas para lecionar com crianças e jovens (ALMEIDA; SOARES, 2012). A participação feminina na ciência foi algo restrito, durante muito tempo, muitas vezes ocultada ou até mesmo negada. No entanto, as mulheres

conquistaram seu espaço na ciência e na sociedade –ao longo da história– e passaram a se difundir por carreiras antes frequentadas somente por homens e a se expandir na Educação Superior, a qual é uma, dentre outras esferas, que até pouco tempo atrás era predominantemente masculina (BACKES; THOMAZ; SILVA, 2016).

Diante disso, os mesmos autores abordam a necessidade de discutir a presença da mulher na Educação Superior, mesmo ela já tendo conquistado seu espaço nesse ambiente. O fato é que a discriminação no campo educacional não se refere mais ao impedimento de acesso da mulher, mas ao processo de escolha da carreira profissional. “Se, por um lado, há oportunidade de acesso ao ensino superior para ambos os sexos, por outro, as preferências ‘naturalizadas’ de homens e mulheres por determinadas profissões e áreas do conhecimento se tornam evidentes” (BACKES; THOMAZ; SILVA, 2016, p. 167).

Conforme Backes, Thomaz e Silva (2016), em número de estudantes nas universidades nacionais a presença feminina é maior, porém, o mesmo não ocorre no quadro docente da Educação Superior –o qual é considerado território de prestígio na educação– de forma distinta do que acontece na Educação Básica, na qual o corpo docente é predominantemente preenchido por professoras, tal como apontado anteriormente.

Nesse sentido, Almeida e Soares (2012) explicam que, por natureza, o magistério de crianças e jovens se destaca como trabalho feminino e, dessa forma, é aceito social e culturalmente. No entanto, alguns paradoxos acontecem quando se trata do Ensino Superior, já que entra em conflito com esse imaginário aceito. Assim foi (e, às vezes, ainda é) desde muito tempo, os homens eram os doutores, os conhecedores, os livres; as mulheres viviam submergidas nas tarefas domésticas e maternas e, muitas vezes, mal conseguiam aprender a ler e escrever.

No entanto, a universidade tem caminhado e evoluído, embora com o quadro docente ainda inferior, a presença da mulher nesse espaço já é percebida e, ao menos, não há diferença salarial entre professores e professoras que desempenham a mesma atividade. Nesse viés, é importante salientar que há muito mais do que números por trás desta realidade, “há questões do imaginário social e da herança cultural firmados há décadas e que se espelham nas relações entre homens e mulheres. As relações de poder estão presentes em todas as construções e instâncias sociais, inclusive na universidade” (BACKES; THOMAZ; SILVA, 2016, p. 167).

Nesse viés,:

Professoras mulheres, doutoras docentes que hoje assumem o papel de professoras e pesquisadoras universitárias enfrentaram/enfrentam barreiras

sociais e históricas que ultrapassaram a desvalorização e o desestímulo perante sua competência enquanto profissional docente. Após dedicarem anos de trabalho científico, muitas vezes concomitantes ao zelo pelos afazeres domésticos, elas atingiram a excelência e o reconhecimento social por seu trabalho. Sabe-se que as dificuldades e barreiras que elas tiveram que vencer pelo caminho foram imensas e exigiram um esforço muito maior do que o despendido ao estudar, trabalhar e dedicar longas horas ao trabalho científico (BACKES; THOMAZ; SILVA, 2016, p. 174).

Nesse ínterim, Almeida e Soares (2012) explicam que –nos recursos humanos da Educação, a importância da presença feminina pode ser observada por meio dos aspectos históricos, culturais, sociais e políticos. Com maior incidência a partir do século XX, as mulheres passam a assumir papel no mundo do trabalho remunerado, desde o ensino fundamental até a Pós-Graduação, participam nas pesquisas e nos projetos de extensão e acompanham os avanços tecnológicos, os quais concebem diferenciadas características na formação da docência brasileira atual.

Portanto, é necessário direcionar nosso olhar às questões históricas, sociais, culturais e de gênero –visando compreender como este processo ocorre–, os quais permeiam a luta pelo acesso ao Ensino Superior pelas mulheres e que nos indicam como a profissão docente se tornou um espaço majoritariamente feminino em determinadas áreas do conhecimento (BACKES; THOMAZ; SILVA, 2016).

Embora a área de pesquisa da presente Tese é a Educação –portanto, uma área com um predomínio feminino no corpo docente– se trata de professoras que atuam no *stricto sensu* e, portanto, se pode dizer que atravessaram os desafios impostos a questão de gênero, especialmente aquelas entrevistadas com mais tempo na profissão. Almeida e Soares (2012) realizaram uma pesquisa, nesse mesmo contexto, sobre histórias de vida de mulheres docentes que atuam em um Programa de Pós-Graduação em Educação, contemplando desde seus processos formativos até seus desafios no exercício da docência.

De acordo com as autoras (2012), o processo histórico foi longo, e agora em uma época diferenciada, no país se intenta encontrar uma definição do que é ser mulher nesse atual contexto, pertencente a geração pós-feminismo, culta, intelectualizada, com título de doutoramento e atuante na Educação Superior, de acordo com sua própria forma de ver a vida e se situar enquanto mulher e educadora, bem diferente como em outros tempos.

De fato, mudou muito se comparado a outro contexto e período histórico, porém não se trata, ainda, de um processo igualitário. Em relação a isso, Barreto (2014), realizou um estudo com o intuito de contribuir para a discussão sobre as relações de gênero, com enfoque

na presença feminina na universidade brasileira. Portanto, a autora objetivou atualizar o panorama da participação da mulher na Educação Superior e observar sua representatividade na universidade –tanto na sala de aula na condição de docente ou discente, na infraestrutura da instituição ou nas atividades de investigação e pesquisa.

Foi possível perceber uma hegemonia feminina em quase todos os números relativos ao acesso à Educação Superior e à sua conclusão –o que já é considerado um avanço. No entanto, o número de docentes homens na Educação Superior brasileira, no estudo realizado por Barreto (2014), é mais elevado do que o feminino. A autora, por ocasião da publicação, utilizou como fonte de informações, três grandes bancos de dados oficiais, entre eles, o Censo da Educação Superior (INEP/MEC), apresentando os dados disponíveis até aquela data – a publicação aconteceu em 2014, mas se trata de um estudo que já estava em construção, portanto, 2012 era o ano limite de dados disponíveis. Ela constatou que a composição docente, em seis anos (2006/2012) não sofreu alterações significativas, mantendo uma média de 54,72% de homens e 45,28% de mulheres.

Fato este que não sofreu muitas alterações nos anos seguintes. Tendo em vista que o último resumo técnico conclui, como mostra a Figura 1, que o perfil docente é composto, em sua maioria, por homens, com idade entre 35 e 37 anos, doutores com contrato de trabalho em tempo integral na rede pública e mestres com tempo parcial na rede privada (DEED/INEP, 2017). Convém destacar que a referida figura foi elaborada pela Diretoria de Estudos Educacionais (DEED), baseada nos dados do Censo da Educação Superior (2014) e publicado no Resumo Técnico, elaborado com os dados de 2014 e publicado em 2017. Para a construção do perfil da função docente, os elaboradores emitiram uma nota, explicando que foi considerada a moda de cada atributo selecionado separadamente.

Figura 1 – Perfil docente – Brasil – 2014

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	37	35
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: DEED/INEP, 2017, p. 31.

Apesar de não ser maioria na Educação Superior como um todo, a mulher se faz presente nesse contexto e, em grande escala, na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Inclusive, sobre esta questão de Gênero –Carolotto, Braun, Rodriguez e Diehl (2014)–, ao realizarem um estudo sobre SB em professores – cujo tema da saúde e do adoecimento também é tratado nessa Tese– evidenciaram que participantes do sexo masculino apresentaram maior índice médio nas dimensões de Indolência, Culpa e Perfil 2. Enquanto, participantes do sexo feminino revelaram maior índice médio na dimensão de Ilusão pelo Trabalho. Inclusive, os resultados do estudo, realizado pelas autoras, apontam para a necessidade de se considerar as diferenças de construção social de gênero no processo de adoecimento da categoria docente.

Fernández Cruz (2015), ao investigar sobre os aspectos centrais de identificação dos profissionais da educação, destacou alguns elementos, que se diferenciam em duas variáveis, as quais influenciam na satisfação dos docentes: a) contextuais- ambiente, apoio, prestígio social; b) inerentes ao exercício da profissão- recursos materiais, condições laborais. O autor percebeu, no estudo por ele realizado, que a satisfação também se diferencia conforme a idade e o gênero dos docentes. Os docentes com maior tempo de experiência (com mais de quarenta e cinco anos de idade), e as mulheres se mostraram com maior satisfação na sua atividade profissional.

Além do exposto sobre a presença da mulher na carreira docente, é pertinente recordar que a oralidade, desde os seus primeiros usos (a exemplo da história oral), permitiu –como bem recordam Bolívar, Domingo e Fernández Cruz (2001)–, dar voz às vidas silenciadas, entre as quais estariam as mulheres. Nesse sentido, Mosquera (1979, p. 104) já evidenciava, em relação ao masculino e feminino, a necessidade de derrubar tabus e mitos para construir um futuro mais humano e equilibrado. Ele afirma que uma sociedade mais humana deve se estruturar “a partir da igualdade de direitos e deveres, da consideração de que a continuidade do mundo reside não na submissão ou dependência mas na co-responsabilidade”. Nesse sentido, muito já se caminhou, mas muito ainda se tem a caminhar para que a mulher seja respeitada no âmbito pessoal e profissional, seja na docência, na ciência ou onde ela tiver interesse de estar.

3 OS CICLOS E O DESENVOLVIMENTO NA PROFISSÃO DOCENTE

Ouso revelar que o quarto capítulo constitui um dos mais importantes –a nível teórico– da presente Tese. Isso ocorre em virtude de tal teoria ser considerada a motivação condutora tanto para a escolha da temática de pesquisa, quanto para a análise dos dados e construção da Tese em si. No entanto, diante dos resultados encontrados, foi possível perceber a inviabilidade (ou significativa perda) em conceituar o ciclo de vida profissional com base em apenas uma teoria.

Portanto, para trabalhar com a perspectiva de ciclos de vida profissional, considerei pertinente a triangulação teórica à luz de três pontos de vista. O primeiro considera os anos de carreira na docência; o segundo trabalha na perspectiva da profissão, mas levando em consideração a idade cronológica do docente; já o terceiro aborda, independente da profissão, a idade cronológica e funcional do indivíduo enquanto pessoa. Nesse sentido, encontrei pertinência em triangular os aspectos e influências pessoais, profissionais e culturais que envolvem a vida e a profissão docente.

Com o intuito de facilitar a discussão, esse capítulo está subdividido em três subcapítulos, os quais tratam individualmente de cada uma das teorias. O primeiro subtítulo é responsável em abordar o ciclo de vida profissional na teoria de Huberman (2013), no entanto, utilizo, também, outros autores (ABRAHÃO, 2008; ISAIA, 2009; BOLZAN, 2009; ISAIA; BOLZAN, 2009) que realizam pesquisa nessa área, sobretudo, baseando-se nessa mesma teoria. A perspectiva de Huberman considera o tempo de profissão/anos de carreira.

O segundo subcapítulo aborda as fases do desenvolvimento profissional, com base na teoria de Fernández Cruz (2015, 1998, 1995), o qual considera a idade cronológica do docente para delinear a fase da carreira em que se encontra. Para esse autor (1998, p. 55), se comparado a outros modelos de fases do desenvolvimento profissional, a teoria por ele adotada “[...] acentua o valor da idade e o tempo transcorrido como índice capaz de sinalizar as mudanças importantes na orientação da carreira”.

O terceiro subtítulo trabalha com o conceito de ‘vida adulta’, defendido por Mosquera (1987; 1979). Esse autor sustenta a perspectiva da idade funcional –ao invés da cronológica– e afirma que as pessoas têm apresentado uma tendência cada vez maior de estimativa e de qualidade de vida. Esse autor defende a indissociabilidade entre a vida afetiva e a vida intelectual (MOSQUERA; STOBÄUS, 2008), o que, somado as características

físicas/biológicas, torna-se indispensável para a discussão e análise do estudo aqui apresentado.

Apesar de, inicialmente, as fases da primeira e da segunda teoria aqui apresentadas terem sido construídas a partir da experiência docente em níveis de ensino diferentes do que o apresentado nesta investigação, elas se mostraram relevantes para a presente Tese. Inclusive, já foram utilizadas em outros estudos realizados sobre a docência em outros níveis de ensino, inclusive na Educação Superior, cujas fases se estreitaram muito bem com a coleta, tal como foi o caso da pesquisa que aqui apresento.

Então, apesar de Huberman (2013) trabalhar sob o ponto de vista do tempo de carreira docente, a triangulação, por mim adotada, visa dar um maior respaldo ao que ele considera difícil no estudo sobre o ciclo de vida profissional –a extração de perfis-tipo–, conforme o trecho a seguir:

Torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também zonas de diferença, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida (HUBERMAN, 2013, p. 54)

Dessa forma, conforme Huberman (2013), é possível visualizar o paralelismo entre estudos sobre os ciclos de vida gerais e os que se referem a vida dos professores, já que estão marcados por uma comum característica: em quaisquer dos dois casos, os resultados revelam tendências centrais a cerca de um perfil, que pode englobar um grande número de pessoas, ou mesmo a maior parte das pessoas que compõe determinado perfil, mas jamais a totalidade de um conjunto. Portanto, o objetivo aqui não é estabelecer um perfil-tipo que ‘enquadra’ todas as pessoas num modelo padrão, mas sim, triangular e discutir aspectos de vida pessoal e profissional que compõe as pessoas com perfis semelhantes na carreira docente.

3.1 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: A TEORIA DE HUBERMAN

Para Huberman (1990), o conceito de carreira tem muitas vantagens. A primeira delas é a possibilidade estabelecer comparações entre pessoas que exercem profissões diferentes. A

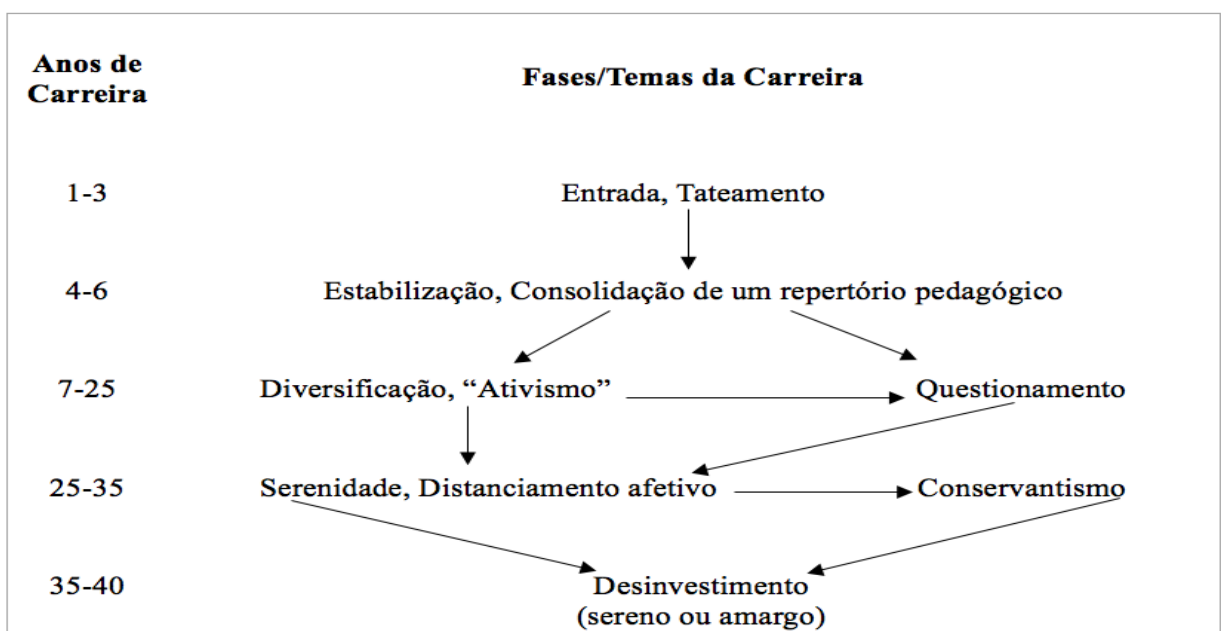
segunda é que se trata de um estudo mais focalizado e restrito do que o estudo da vida de outras pessoas. Contém uma aproximação psicológica e sociológica, concomitantemente. Também, permite estudar a atuação de uma pessoa em uma instituição –ou em várias instituições–, permitindo compreender como as características pessoais influenciam na organização e vice-versa.

Isaia (2006, p. 369) define o termo ‘ciclo de vida profissional docente’ como um:

Processo complexo representativo da trama de percursos profissionais possíveis vividos em diferentes espaços institucionais, nos quais a profissão docente se desenrola. Abarca uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente. Mesmo que haja certa estandardização seqüencial, os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores (HUBERMAN, 1989, 1998). Notas: esse processo compreende momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, demarcando que, apesar de seqüencial, não se apresenta de forma linear. Os ciclos de vida profissional correspondem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes. [...].

Esse ciclo, Huberman (2013), subdivide em cinco fases, são elas: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o pôr-se em questão, a serenidade e distanciamento afetivo, o conservantismo e lamentações e, por fim, o desinvestimento. As mesmas estão distribuídas, conforme Figura 2.

Figura 2 - Fases/temas da carreira



Fonte: Huberman (2013, p. 47).

Portanto, à luz da teoria de Huberman, essas são as fases adotadas que marcam a coleta e a análise dos dados aqui apresentados. Abaixo, apresento um breve detalhamento de cada uma dessas fases que incluem o estudo sobre o ciclo de vida profissional. Cada uma das fases está delimitada em subtítulos terciários, separadamente, com nomenclatura tal qual as definidas por Huberman, visando facilitar o entendimento, nesse momento, da teoria e ao final, dos resultados obtidos. Além de um sexto subtítulo responsável por abordar outras características a cerca dessa teoria, mas que não estão contemplados em uma fase específica, apenas.

3.1.1 A entrada na carreira

A *entrada na carreira* (1 a 3 anos de carreira), geralmente subdividida em dois estádios, o da sobrevivência (choque do real) e da descoberta (entusiasmo inicial), sendo que o segundo permite aguentar o primeiro. O autor afirma que também existem aqueles que podem apresentar só um ou só outro, bem como, perfis ainda diferentes (HUBERMAN, 2013). Isaia (2009) já denomina/subdivide essa fase em outras duas nomenclaturas, distintas entre si, mas muito semelhantes às de Huberman (2013), sendo a fase da *iniciação* e a fase da *descoberta*. A primeira compreendida como o período desde a formação inicial, incluindo os primeiros anos da carreira, o que seria entendida como a fase da construção de novas ideias ou a fase da preparação da base para a próxima etapa; já a segunda, está denominada como a fase da descoberta.

Sobre a sobrevivência, Huberman (2013) explica que se trata da confrontação do novo/início com o real/a complexidade da situação profissional, por isso, –popularmente– conhecido também como ‘choque do real’. Entre eles, o constante tatear; a preocupação consigo mesmo; a distância entre ideais e realidades cotidianas da sala de aula; a fragmentação do trabalho; a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, simultaneamente; a oscilação entre relações demasiado íntimas e distantes; dificuldades com alunos e com material didático inadequado. Por outro lado, a descoberta é compreendida como o entusiasmo do início, a experimentação, a exaltação por se sentir em situação de responsabilidade, por se sentir integrado em um determinado grupo profissional

(HUBERMAN, 2013). Ilha e Hypolito (2014, p. 114), afirmam que nesse viés, “[...], diferentes aspectos permeiam a entrada na carreira docente, sendo inegável a importância desta fase para a construção do ser docente”.

3.1.2 A estabilização na carreira e a consolidação de um repertório pedagógico

A fase de estabilização e da consolidação de um repertório pedagógico (4 a 6 anos de carreira) é o momento em que a fase de exploração (opções provisórias) desemboca no estágio do comprometimento definitivo ou de estabilização/tomada de responsabilidades. Nessa fase outros significados são atribuídos, no caso do ensino, como a pertença a um corpo profissional e a independência, por exemplo. Essa fase precede ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente, segundo a quase totalidade dos estudos empíricos observados por Huberman. Os percursos individuais parecem divergir mais a partir dessa fase.

Em relação a área de ensino, o autor explica que a estabilização consiste em uma escolha subjetiva e um ato administrativo, ou seja, um auto comprometimento e a nomeação oficial. Nessa fase, alguns temas colaterais vêm a superfície: por um lado flexibilidade, prazer, humor são como o motivo condutor; uma sensação de libertação nasce com o domínio da situação no plano pedagógico. Concomitantemente, a autoridade é vista como algo mais natural, conseguem se fazer respeitar os limites do que é tolerável, de forma mais segura e espontânea. A fase de estabilização acompanha a consolidação pedagógica e, no conjunto, essa fase é percebida positivamente pelos que a vivenciam. Também, é a partir dessa fase que os percursos individuais parecem divergir mais (HUBERMAN, 2013).

3.1.3 A diversificação e o pôr-se em questão na carreira

A fase de diversificação (7 a 25 anos de carreira) teria os professores mais motivados, dinâmicos, empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem no contexto educacional. A busca de novos desafios serviria para não cair na rotina, um receio emergente dos profissionais nessa fase. Nesse mesmo período pode ocorrer a *fase do*

questionamento, o pôr-se em questão, pode diferir de pessoa para pessoa, apresentando diferenças, inclusive entre os gêneros.

Para alguns, essa fase é caracterizada pelos questionamentos diante da monotonia da vida cotidiana em sala de aula com o decorrer dos anos. Enquanto que, para outros, os questionamentos podem ser provenientes dos desencantos, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente. Essa seria a fase de meio da carreira.

Como apontado acima, essa fase pode se diferenciar inclusive entre os gêneros, já que, conforme o autor, essa fase não é sentida da mesma forma por homens e mulheres. Nos homens o teor de questionamento é mais elevado e numa idade mais jovem e parece ligar-se à questão de progressão na carreira, enquanto nas mulheres chega mais tarde, dura menos tempo e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis de suas tarefas e condições de trabalho. Para Isaia (2009) essa poderia ser a fase de predomínio, que é compreendida como o exercício continuado da docência, momento de colocar em prática as ideias construídas na etapa anterior.

O pôr-se em questão, não tão precisamente, costuma acontecer no meio da carreira, entre os 15 e os 25 anos da profissão, em torno dos 35 e 50 anos de idade. É uma fase de múltiplas facetas, enquanto para uns o questionamento surge em razão da monotonia da rotina em sala de aula, para outros a crise pode ser desencadeada a partir do desencanto em razão dos fracassos das experiências ou reformas estruturais nas quais as pessoas estão engajadas. Esse é um período da carreira em que as pessoas se colocam em questionamento sobre os rumos a serem tomados, surgindo uma vertente entre se manter na mesma profissão ou tomar um novo rumo profissional. Essa segunda opção também é vista como ameaça, em virtude de um período de tempo menor que resta ao indivíduo para se aventurar em uma nova área, o que pode se tornar um cenário de incerteza e insegurança. (HUBERMAN, 2013).

3.1.4 O distanciamento afetivo e o conservantismo na carreira

A *serenidade e distanciamento afetivo* (25 a 35 anos de carreira) é considerada muito mais que uma fase distinta da progressão na carreira, é um estado de alma encontrado nos estudos empíricos com professores de 45-55 anos em média, como o autor aponta. Nem todos

chegam à serenidade, a mesma pode ser alcançada por diferentes vias, sendo, frequentemente, na sequência da fase de questionamento. Nessa fase desce o nível de ambição e de investimento, enquanto aumenta a sensação de confiança e serenidade.

Nesse período é comum o distanciamento afetivo com os alunos. Esse distanciamento, geralmente, é provocado pelo próprio aluno. Se em determinados momentos da carreira, a relação entre ambos se parece como a de irmãos mais velhos, em outro momento encara uma visão mais paternalista, o que nem sempre é bem administrado pelos alunos e o que provoca o distanciamento por parte do professor. Esse distanciamento também pode ter uma dimensão sociológica, em virtude da diferença de idade e gerações, tornando o diálogo mais difícil em função das diferentes subculturas (HUBERMAN, 2013).

Nesse período também pode acontecer a fase do *conservantismo e lamentações*, fase em que os professores estão com a média de idade entre 50-60 anos, quando muitos se queixam da evolução dos alunos (menos disciplina e motivação), da atitude (negativa) com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação prévia, frouxa), dos colegas de trabalho mais jovens (menos sérios e empenhados). Os professores mais conservadores, geralmente, são os de menos idade, demonstrando a influência do meio social/político.

Nem todos os professores tornam-se mais prudentes com a idade, também nem todos se tornam mais ranzinzas, frente a evolução do contexto escolar. Conforme Huberman (2013), citando outros autores, as investigações psicológicas clássicas sugerem maior rigidez, dogmatismo, prudência mais acentuada, maior resistência frente às inovações, nostalgia do passado conforme a idade. Para o autor, apesar de progressiva, essa evolução se acelera em torno dos 50 anos.

3.1.5 O desinvestimento na/da carreira

Na *fase do desinvestimento* (35 a 40 anos de carreira), Huberman (2013) esclarece que ela não está nitidamente demonstrada na investigação sobre o ensino, sustentando que não haveria diferenças entre profissionais da educação e de outras áreas nessa fase do ciclo. Em final de carreira, supõe-se que os profissionais vão desinvestindo progressivamente, vão passando suas contribuições aos demais funcionários, organizando assim, sua retirada do trabalho. Para Isaia (2009) essa fase pode ser considerada como a da *sabedoria*, considerada a

saída do mundo produzido nas fases anteriores e, também, lhes é atribuída à função de aconselhamento às novas gerações, podendo estar voltada a produtividade acadêmica do tripé ensino-pesquisa-extensão. A autora defende que o professor pode transcender as limitações inerentes a essa fase, aliando geratividade e sabedoria, se ele se manter ativo e sentir-se gerativo.

A literatura clássica relacionada ao ciclo da vida humana, conforme Huberman (2013), evoca, no final da carreira profissional, um fenômeno de recuo e interiorização. O autor sugere, ainda, que o desinvestimento na carreira, pode acontecer de forma serena ou amarga. Geralmente, a postura nessa fase é positiva, na qual as pessoas passam a se libertar, sem as lamentações com o investimento no trabalho, passam a designar mais tempo a si próprias e aos interesses externos à vida profissional, permitindo uma vida de maior reflexão e de maior carga filosófica.

A serenidade, nesse ínterim, demonstra um processo de desinvestimento nos planos pessoal/institucional, como um recuo frente às ambições e ideais nesse momento de partida. Opostamente, em uma postura discordante frente a evolução desse momento, a fase mais conservadora, conduz a uma certa marginalidade sobre os acontecimentos que perpassam o ambiente e sistema educacional (HUBERMAN, 2013).

Huberman (1990) fez uma pesquisa baseada em um estudo suíço, feito a base de múltiplas entrevistas, no qual traçam as trajetórias profissionais dos professores de ensino secundário. Neste estudo, quando chegou às últimas fases da carreira, o autor pôde notar que se produzia, em praticamente todos os professores, uma ruptura, um desinteresse a respeito de vários aspectos da vida da escola. Embora o estudo tenha sido aplicado à professores de outro nível de ensino, esse resultado muito se assemelha aos demais docentes, inclusive nos que lecionam na Educação Superior.

3.1.6 Carreira e trajetória docente: outras características à luz da teoria de Huberman

Nesse ínterim, Isaia (2006) cita ‘carreira pedagógica’ como um termo relacionado ao de ‘ciclo de vida profissional’. Além do termo referenciado na citação acima, ‘ciclo de vida profissional docente’, do termo relacionado sugerido pela autora, ‘carreira pedagógica’,

encontrei também ‘trajetória profissional’, ambos disponíveis na Enciclopédia da Pedagogia Universitária.

Como ‘carreira pedagógica’, Isaia (2006), baseando-se em suas investigações entende o processo que envolve a trajetória docente, levando em consideração a(s) instituição(ões) e os distintos momentos da carreira dos professores, envolvendo aspectos pessoais e profissionais. Já, como ‘trajetória profissional’, Isaia (2006), baseando-se em Huberman encara como o processo que envolve o percurso docente em uma ou mais instituição(ões) onde esteja ou esteve atuando. A autora afirma que se trata de um processo complexo, no qual fases da vida e da profissão se entrecruzam.

Huberman (2013) afirma que as pesquisas normalmente eram realizadas, sobretudo, para a formação inicial e para o princípio da carreira, sem uma maior preocupação com o que viria posteriormente. Diante disso, ele teve o intuito de iniciar a trabalhar com o destino e seus determinantes na profissão docente. Embora ele afirme não ter uma preocupação com o ordenamento em que coloca suas inquietações, a primeira questão que ele aponta dentre as que o instigaram foi:

Será que há ‘fases’ ou ‘estádios’ no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da ‘geração’ a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? (HUBERMAN, 2013, p. 35).

Além destas, o autor demonstra uma preocupação com a imagem que o professor tem de si, em sala de aula, em diferentes períodos da carreira; com a competência, questionando se ela poderia ser modificada com o passar dos anos; com a satisfação, se esta poderia ser vivida em maior ou menor intensidade em determinados momentos da carreira; se teriam melhores anos na docência; se na necessidade de fazer uma nova opção profissional, tornaria a escolher o ensino; se teriam momentos de tédio, crise e/os desgaste e o que os provocaria; se assim como o senso comum afirma, as pessoas se aproximam cada vez mais das instituições em que trabalham; se os acontecimentos da vida privada repercutiriam no trabalho profissional do professor (nesse caso, quais e com qual efeito); e, por fim, como pode ser percebida a distinção entre aqueles professores que chegam ao final da carreira tendo-a vivido carregados de sofrimento, daqueles que a viveram com serenidade.

Huberman (2013) destaca a possibilidade de estruturar o ciclo de vida profissional de distintas maneiras, mas que ele adotou para o seu estudo o da ‘carreira’. Segundo o autor, a carreira se desenvolve como um processo e não como uma série de acontecimentos. Esse

processo, para alguns pode ser linear, no entanto, para outros não, podendo haver patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e de descontinuidades. Para ele, o conceito de carreira apresenta vantagens diversas.

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da 'vida' de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMAN, 2013, p. 38).

Além dessa definição, Huberman (2013) faz um detalhamento da profissão docente (pessoas sem nenhuma responsabilidade no sistema administrativo), em nível de ensino secundário, ele faz a definição do termo 'carreira pedagógica'. Para ele esse termo corresponde à carreira daqueles que viveram em situações de sala de aula, ao longo das suas vidas, apresentando-se como professores.

Isaia (2009) utiliza Huberman ao tratar da trajetória do professor universitário. A autora referindo-se à noção de idades apresentada por Ortega e Gasset, as transpôs para a docência na Educação Superior, acreditando que esses profissionais estariam situados nas três últimas: iniciação, predomínio e velhice. Isaia (2009) também defende que mesmo sendo aspectos únicos, fases da vida e fases da profissão se entrecruzam.

Para Huberman (2013), antes de integrar pessoas a um determinado grupo é necessário realizar um estudo prévio de seus antecedentes, de sua história pessoal e do meio em que se movem/estão inseridos. Também, pertinente ressaltar que, para Isaia e Bolzan (2009), a trajetória profissional é atravessada pelos anos iniciais de formação e pelo exercício continuado da docência. Nesse sentido, vale destacar que o desvelar do professor enquanto pessoa e profissional acontece a partir da integração de quatro pontos de vista, ao longo das trajetórias que percorre, são elas: situações concretas que enfrenta, representações que os outros desenvolvem sobre ele, representações que ele mantém de si mesmo, e de como ele percebe as representações que os outros fazem a seu próprio respeito (ISAIA, 2009).

Continuando nessa perspectiva da trajetória, através das fases apresentadas, Huberman (1990) esclarece que professores que passam pelas mesmas etapas e evocam as mesmas características podem ser reagrupados em: i) carreira harmoniosa; ii) harmonia adquirida; iii) reflexão; ou iv) carreira difícil. Para o autor, o primeiro tipo de carreira é marcado por início fácil; estabilização; aprofundamento; e diversificação e/ou responsabilidade. O segundo tem

início difícil; resolução; estabilização; profundidade; e diversificação. O terceiro tem início fácil; estabilização; reflexão diante do sentimento de rotina, tédio e/ou trechos mais difíceis. O quarto tipo é caracterizado por início difícil; resolução parcial; estabilização; e reflexão. (HUBERMAN, 1990).

Por fim, Huberman (1990) explica que o desenvolvimento de uma carreira não é uma série de acontecimentos, mas sim, um processo. Para algumas pessoas esse processo pode ser linear, mas para outras pode sofrer oscilações (balanços, regressões, becos sem saída, encostas, descontinuidades). O fato de encontrar tipos e sequências não deve ocultar que existem pessoas que nunca deixam de explorar, ou que não chegam a se estabilizar ou se desestabilizam por questões psicológicas (tomada de consciência, mudança de interesses e/ou valores) ou por questões externas (acidentes, mudanças políticas, crise econômica).

3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A TEORIA DE FERNÁNDEZ CRUZ

Conforme Fernández Cruz (1998), investigar sobre os ciclos de vida, está permitindo-nos identificar, cada vez mais frequentemente, elementos da natureza conceitual e operativa que o caracterizam como uma aproximação evolutiva e biográfica ao desenvolvimento profissional docente. Para o autor, essa aproximação pode ser caracterizada sob uma perspectiva dinâmica, narrativa, contextual ou integral. A primeira corresponde a um estado e inacabamento, de reconstrução contínua; a segunda como relato de experiência; a terceira num universo de relações culturais, condições sociais e mudanças experimentadas pelo professor ao longo do tempo; e, a quarta, a partir de aspectos da evolução pessoal.

Como mencionei brevemente no capítulo metodológico, o autor defende a existência de três dimensões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente: a individual, a social/coletiva e a universal/geracional. Resumidamente, ele esclarece essa afirmativa:

De maneira resumida, poderíamos admitir que, em certos aspectos, de seu desenvolvimento, cada professor é único e só se pode compreender desde sua própria trajetória biográfica individual. Ao mesmo tempo, cada professor apresenta aspectos de seu desenvolvimento comuns dentro de um grupo particular de professores com os quais compartilha a mesma história institucional em um centro educativo. E, igualmente, cada professor apresenta aspectos gerais em seu desenvolvimento que compartilha com os

companheiros de sua mesma geração, de seu mesmo ciclo de vida. Isto se assume a partir de três supostos básicos:

- É necessário admitir uma dimensão individual do desenvolvimento profissional que permita pensar que nenhum professor é semelhante a outros professores.
- Existe, igualmente, uma dimensão coletiva do desenvolvimento profissional que provoca que cada professor seja semelhante a alguns outros professores com os quais compartilha experiências comuns.
- Por último, podemos identificar também uma dimensão universal-geracional do desenvolvimento que nos leva a pensar que cada professor guarda semelhanças com todos professores de sua mesma geração (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998, p. 53, tradução minha).

O biograma, sobre o qual escrevi no segundo capítulo desta Tese, faz parte da teoria apresentada por Fernández Cruz (1998). Esse autor, a partir das coincidências encontradas nos biogramas construídos para um estudo de caso sobre professoras que lecionam na Educação Infantil, estruturou um modelo de desenvolvimento profissional¹, composto de oito fases: orientação, formação, indução, perambulo, especialização, estabilização, crescimento e profissionalidade completa. Essas oito fases estão distribuídas em cinco períodos da carreira, denominados: ingresso no mundo adulto; transição dos trinta; estabilização e compromisso; profissionalidade completa; e, distanciamento e aposentadoria, conforme Figura 3.

¹ Esse modelo, apresentado por Fernández Cruz (1995), foi fundamentado em Loevinger (1976), que trabalha com desenvolvimento adulto; Oja (1989), com sua proposta de desenvolvimento cognitivo dos adultos; na proposta fundamental de ciclos de vida de Levinson (1978); nos estudos de Sikes (1985), investigadora britânica interessada nos estudos sobre a carreira dos professores; entre outros autores, os quais ele referencia como fortalezas de sua teoria, as obras primárias que o instigaram a desenvolver o seu próprio modelo de fases do desenvolvimento profissional.

Figura 3 – Modelo de fases en el desarrollo profesional



Fonte: Fernández Cruz (1995, p. 171).

Esse modelo de fases no desenvolvimento profissional, também chamado por ciclo vital do professor, foi estruturado com base na idade cronológica do docente. Para o autor, se comparado a outros modelos de fases no desenvolvimento profissional, a teoria dos ciclos de vida, aqui apresentada, tem como índice capaz de sinalizar as mudanças importantes na orientação da carreira, a partir da acentuação no valor da idade e no tempo transcorrido. No

entanto, ele atenta que é necessário levar em conta a não totalidade, considerando a interação da maturação fisiológica, pessoal, experiência com a prática do ensino e a influência social do centro educativo em que exerce a docência. (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998).

Fernández Cruz (1998) explica que cada fase representa a disposição interior que integra os acontecimentos da vida e do ensino e que esta disposição precisa considerar uma explicação sociológica, citando como exemplo o que Huberman denomina de ‘relógio histórico ou rol da idade’. Na sequência, com base em Fernández Cruz (1998; 1995), apresento detalhadamente cada uma das fases disponíveis no modelo proposto pelo autor.

3.2.1 Até os 28 anos: o ingresso no mundo adulto

Quatro fases consecutivas estão agrupadas a partir das tarefas essenciais que marcam o desenvolvimento profissional: *orientação para a carreira, formação, indução e perambulo* (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998). A primeira fase –*orientação*– se refere aquela durante a qual as professoras tomam a decisão de se dedicarem a docência, seja por pertencer a uma família de docente(s), ou pela própria trajetória escolar, ou pela influência de outras pessoas significativas ou outras circunstâncias familiares e contextuais.

Fernández Cruz (1998), explica que a segunda reflete a *formação* inicial, geralmente realizada no curso Normal/Magistério, reconhecida como elemento de transição entre ser discente-docente. As práticas realizadas nesse curso aceleram a referida transição e impulsionam o passo da docência, prevendo a primeira forma de identificação profissional que, ao invés de centrar em preocupações mais direcionadas à docência, enfocam sobretudo em aspectos externos e de autoimagem.

A terceira, denominada *indução*, se trata do itinerário percorrido desde o curso Normal/Magistério até o acesso a função pública, o que implica, muitas vezes, lecionar em situações precárias (substituições, interinstituições) e preparação das oposições, simultaneamente. Essa é uma fase, marcadamente, de socialização profissional. Por fim, aberta com a aprovação das oposições, a quarta fase, em situação de provisoriedade, é marcada pela ocupação de destinos múltiplos, portanto, nomeada *perambulo*. Trata-se de um período de regulação da própria tarefa docente (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998).

Conforme o mesmo autor (1995), durante essa fase do ciclo vital, as principais tarefas são evitar fortes compromissos e maximizar alternativas possíveis durante a exploração das possibilidades da vida adulta; e estruturar a vida de adulto, buscando estabilidade, responsabilidade. O ensino, na visão do autor, é uma atividade profissional que possibilita a realização destas duas tarefas, por parte do jovem, bem como, a incorporação destes no mundo dos adultos.

Nessa fase, desde o princípio, a disciplina, a gestão e o controle e domínio da aula e da matéria administrada aparecem como as maiores preocupações profissionais. Ou seja, nesse momento da profissão, os professores, em geral, se preocupam com os aspectos considerados mais externos do processo de ensino-aprendizagem. Também, é comum lhes parecer que a atividade exercida no início da carreira pouco se relaciona com a formação recebida, mostrando-se preocupados pelas carências e lacunas formativas herdadas de sua formação inicial. Por conta disso, apresentam uma postura de abertura frente aos companheiros veteranos, na tentativa de aprender com os mesmos (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

A matéria a ser ministrada, segundo Fernández Cruz (1995), é outra preocupação dos novos professores. Muitos docentes encontram apoio nela, inclusive, pode justamente ser a matéria a motivação para tornar-se professor, já que a mesma proporciona um sentido de segurança, por meio do domínio e da identidade oferecida ao professor por ela. Portanto, nesse período, aprender como ministrar melhor a matéria em que é formado aos alunos é, sem dúvidas, a centralidade da atenção docente. Porém, o autor (1995) explica que, além dos aspectos externos citados, a preocupação profissional mais urgente, nesse momento da vida, é sobre a própria capacidade de responder e viver a altura com o que eles mesmos consideram ser um bom professor.

3.2.2 Dos 28 aos 33 anos: a transição dos trinta

Apesar deste ser um ciclo constituído por uma fase menos ampla, em termos de tempo/anos, para idealização de um perfil geral preciso e extenso, com base nas características associadas a esta faixa etária na docência, sua inclusão enquanto ciclo se justifica em virtude da importância que pode ter para algumas pessoas atravessar a barreira dos trinta anos de

idade e suas possíveis repercussões no desenvolvimento docente (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

Para os trinta anos, Fernández Cruz (1998) insinua que podemos marcar o final do período de exploração e ingresso no mundo adulto, uma fase marcada pela *especialização* e pela *estabilização*. Uma fase caracterizada por uma etapa de transição, na qual se faz necessária reflexão e reorientação dos objetivos pessoais e profissionais. Para o autor, a *especialização* é a tarefa essencial no percurso desse ciclo de desenvolvimento. Assim, para ele, uma nova etapa de preocupações no ensino se abre, nessa nova orientação da carreira, a qual instiga às necessidades formativas ou à uma nova socialização da cultura profissional.

Essas repercussões, no caso das mulheres em específico –como é o caso desta das entrevistadas para a presente Tese– significa conciliar a chegada nessa idade com determinadas condições pessoais de matrimônio, filhos, estabilidade familiar. Esse momento, para algumas pessoas, servirá para colocar em questão aspectos de sua vida privada e profissional. Conforme Fernández Cruz (1995), essa é uma fase da carreira em que se reconsidera a opção profissional, podendo produzir o abandono ou o compromisso definitivo com a docência.

A preocupação primordial, deste momento da carreira, se concentra na melhora do ensino e na busca por coerência para o modelo de ensino que desenvolve. Para tanto, o autor (1995) explica que os docentes, aqui, fazem tentativas de novos métodos e técnicas, até que opções sejam tomadas. A ‘sobrevivência’ na sala de aula já está superada, centrando, agora, a preocupação na aprendizagem dos alunos. Portanto, o profissional tenta, energicamente, detectar, individual e coletivamente, as necessidades dos seus alunos, e busca por um modelo de ensino adequado com vistas a atender tais necessidades de forma válida.

Nesse momento de vida, na carreira docente, surgem questionamentos de muitos aspectos da profissão, o que pode afetar os objetivos, as opções educativas e a coerência com o modelo de ensino adotado na prática. Em busca da necessidade de atualização nos conhecimentos da matéria e da melhora no clima da sala de aula e da relação com os alunos, a ansiedade pode ser gerada, o que se torna o foco do resto das preocupações compartilhadas e expressas nesse período da carreira (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

Durante essa fase nasce o interesse em crescer na profissão –em assumir uma maior responsabilidade. Portanto, para Fernández Cruz (1995), a promoção começa a ser encarada como algo muito importante nesse período da vida e da profissão. As professoras que participaram dos estudos realizados por Fernández Cruz (1998) tinham se preparado para

exercer a docência em um determinado nível de ensino e voltaram a estudar, nessa fase da vida, para se especializar e alcançar a *estabilidade* em um bom destino profissional.

3.2.3 Dos 30 aos 40 anos: estabilização e compromisso

Esse ciclo ocorre por volta dos 30 aos 40 anos de idade e pode chegar a iniciar em torno dos 35 anos. Na teoria de Fernández Cruz (1995), esse é um momento da vida em que, geralmente, os profissionais já estão com suas famílias formadas e, portanto, apresentam uma maior capacidade e possibilidade para dedicarem tempo às demandas da docência, assumir compromissos institucionais, desempenhar responsabilidades e investir energia na melhora da instituição. As principais preocupações dos docentes giram em torno da incerteza causada por conta da experiência acumulada e daqueles aspectos relacionados à prática ainda não suficientemente resolvidos.

Durante esse ciclo vital, o autor salienta que, novamente, duas fases se fazem presentes: a *estabilização* e o *crescimento*. A primeira, para o autor, consiste na realização de um destino definitivo/fixo –o que é facilitado pela especialização, conforme informado na etapa anterior–, que tende a acontecer por volta dos 30 anos de idade, possibilitando a estabilização familiar, especialmente das professoras em termos de reunificação familiar, maternidade, formação de um lugar estável (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998).

Essa situação gera uma fase de *crescimento* na profissão. Uma fase marcada pela formação profissional, construção de uma nova etapa escolar, elaboração de materiais curriculares, desenvolvimento de projetos e melhorias no local de trabalho, o que desprende muita energia dos profissionais envolvidos nesse ciclo. Conforme Fernández Cruz (1998), por vezes, concomitante a este período de crescimento, surge uma nova fase de estabilização e acomodação, quando por diversas razões existe a necessidade de mudança de instituição, geralmente por motivos de origem familiar (mudança de cidade, por exemplo).

Nesse período, existe uma atração, por parte dos professores, pela implementação de processos de melhora da instituição e pelo aperfeiçoamento da equipe docente que nela atua. No entanto, ao mesmo tempo em que existe essa atração, os professores também desconfiam das mudanças que poderiam ser propostas, e para aceitar uma mudança no modelo de ensino

que eles construíram durante seus anos de ensino, precisam estar bastante convencidos (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

Uma grande ambição centrada na autoconfiança aparece a partir da conjunção da experiência com um elevado nível de habilidade intelectual e física, durante esse ciclo. Mesmo a profissionalidade completa acontecer, geralmente, no ciclo seguinte, nessa fase da carreira, muitos professores já atingem sua máxima altura de profissionalidade. No entanto, outros aspectos da vida podem ficar comprometidos em virtude da quantidade de tempo e energia que dedicam visando o êxito na carreira. O autor (1995) revela que isso pode ocasionar situações de estresse ou a Síndrome de *burnout* (SB), tema discutido no próximo capítulo desta Tese.

3.2.4 Dos 40 aos 50/55 anos: profissionalidade completa

Os 40 anos de idade é caracterizado por uma nova crise psicossocial, a qual marca o limite entre o que Fernández Cruz denomina fase de crescimento e fase de *profissionalidade completa*. Para o autor (1998), essa é a fase que marca tanto a metade da vida, quanto a metade da carreira profissional, na qual um momento crítico de replanejamento global de todo o projeto de vida é produzido. Uma situação de tranquilidade e domínio da situação é provocada em virtude da energia desprendida na fase anterior.

O ciclo vital denominado ‘profissionalidade completa’ é o período no qual o docente alcança a maturidade profissional. Os professores exibem, nessa fase, uma alta moral e um grau forte do compromisso com o ensino. Esse ciclo pode durar até os 50/55 anos e, nele, a experiência acumulada pelos profissionais é máxima, a capacidade intelectual está em plena maturidade e ainda não apresentam declive fisiológico (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

Nesta idade, as preocupações profissionais expressas têm relação com a oportunidade e pertinência das mudanças propostas na reforma educativa e a desconfiança de que percam a ‘voz’ ao final do processo. Para o autor (1995), a execução de objetivos instrutivos vai perdendo força em prol de um interesse crescente em torno da dimensão pessoal dos alunos e do estabelecimento de relação de apoio e ajuda com os mesmos. Esse tipo de preocupação se estende à relação com a família e com a colaboração desta nas tarefas educativas. Então, para o autor, o foco, nessa fase, se concentra nos alunos, nos objetivos essenciais da educação e no

impacto no aluno das experiências de aprendizagens concretas desenvolvidas no âmbito escolar (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998).

Para o autor, a partir desse período da vida, as mulheres passam a ser consideradas para cargos de gestão, já que agora os filhos já estão maiores e, portanto, diminuem sua dependência em torno do seio família. O autor (1995) sugere que, entre os 37 e os 45 anos de idade, uma fase crítica é experimentada pelos indivíduos –que estão na metade da carreira profissional–, a qual pode ser tão traumática quanto a fase comumente vivenciada na adolescência.

É nesse momento que o indivíduo sente a necessidade de acabar/completar os processos de estabelecimentos da carreira profissional da família e da identidade que tiveram início em anos anteriores, o que implica numa auto-avaliação. Isso, gera um auto-questionamento sobre o que o indivíduo fez da própria vida e um replanejamento do que fará do seu futuro. Portanto, é um momento, ante o envelhecimento, de perceber, aceitar e se conformar, o que nem sempre condiz com uma fácil tarefa, em especial para os docentes que frequentemente estão rodeados de pessoas jovens (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

3.2.5 Dos 55 anos em diante: distanciamento e aposentadoria

A última fase do ciclo vital –conforme teoria proposta por Fernández Cruz (1998)– revela uma determinada incerteza sobre o futuro, o que pode ser encarado com otimismo, preocupação ou promoção. A preocupação, em alguns casos, refere-se ao efeito que o declive fisiológico que começa a ser experimentado pode ter em sua capacidade profissional ou, com propostas de mudança de nível ou antecipação da aposentadoria. Portanto, trata-se de abrir um caminho pessoal para a aposentadoria, que pode ser encarada de forma serena ou tensa.

Conforme o autor da teoria em questão (1995), a partir dos 50 anos o docente já pode começar a vivenciar características relacionadas ao distanciamento da profissão e à tão almejada aposentaria. Nessa idade, os professores sentem um declive gradual, mesmo quando a moral, a energia e o entusiasmo para o trabalho ainda são/estão elevados, portanto, a aposentadoria, frequentemente, pode ser entendida como uma perspectiva atraente para este grupo docente.

Os profissionais que pararam de curtir a docência, objetivam, nesse momento, olhar para o futuro, o que, paradoxalmente, lhes proporciona um entusiasmo sobre o que falta fazer. Para Fernández Cruz (1995), comumente, os professores declaram um sentimento de liberdade no exercício da profissão ao chegarem no final da carreira. Essa sensação tem relação com a autoridade que possuem a essa altura da idade e da carreira, o respeito que inspiram e a grande experiência que induz a centralidade na aprendizagem dos alunos.

No entanto, ainda que os jovens docentes reconheçam o modelo de ensino e os valores educativos dos professores dessa faixa etária, o conhecimento e a experiência destes são raramente solicitados e/ou usados. Salvo o ganho de reputação pelo tempo de profissão e pela quantidade de alunos que ensinou, é comum existir um problema na relação com os discentes. Ao mesmo tempo que muitos alunos rechaçam o docente com aparência de ‘avô’, os professores nessa idade, também, tendem a ser mais ‘fechados’ para com os alunos. Não obstante, os professores, nesse contexto, costumam sentir satisfação com os êxitos dos ex-alunos, e sentem-se parte do processo que o tornou possível (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

3.3 VIDA ADULTA: A TEORIA DE MOSQUERA

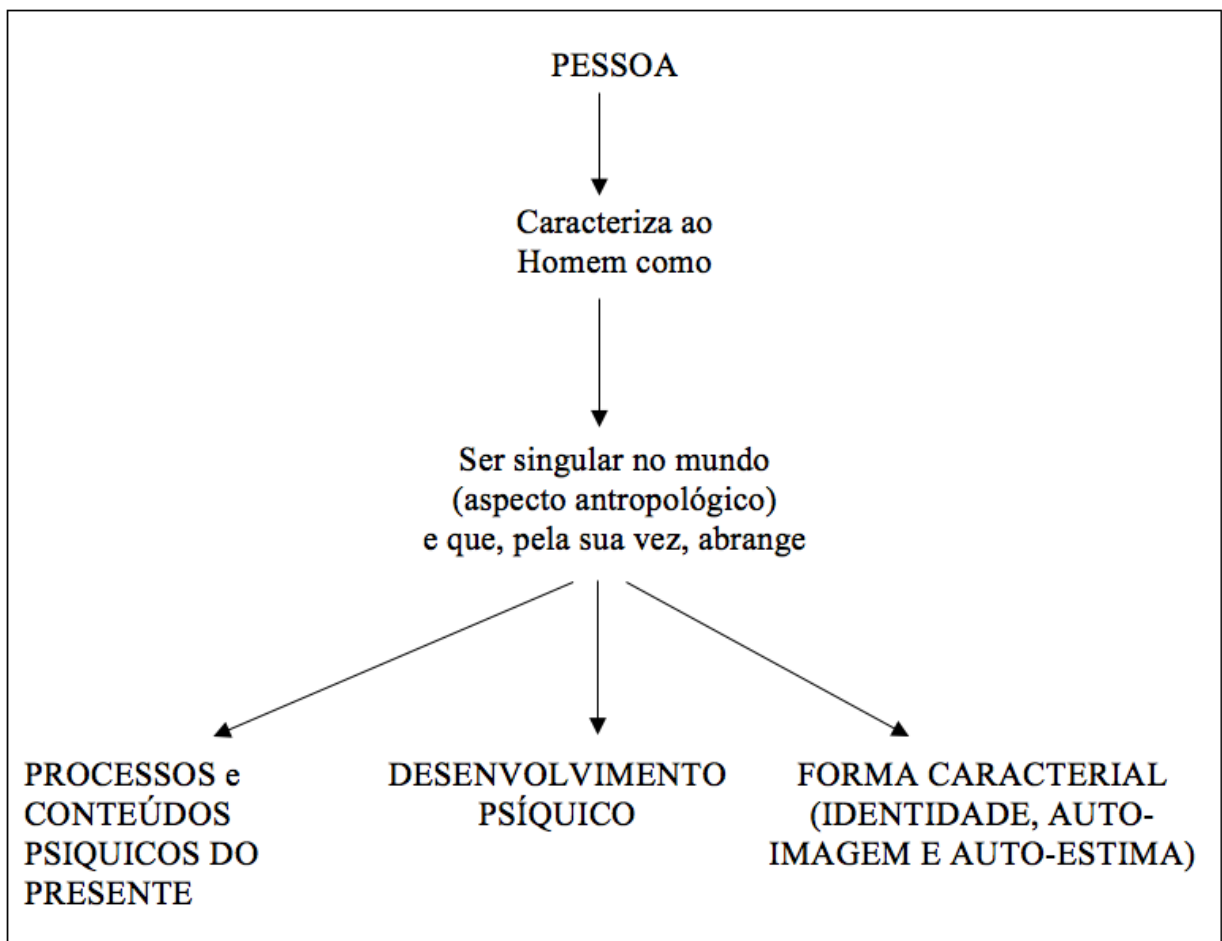
A vida adulta é a única teoria utilizada nessa Tese que não tem um enfoque diretamente voltado à questão do trabalho e da docência. No entanto, ela se faz extremamente necessária e pertinente para o estudo realizado, já que é, sumariamente, necessário associar o profissional com o pessoal. Assim, para o estudo aqui apresentado, embasei-me nas obras que tratam da vida adulta e das ilusões e problemas da vida, ambos de autoria de Mosquera (1987; 1979), além de palestras e aulas ministradas pelo referido autor. Portanto, todo este subtítulo se fez com base em publicações de Mosquera sobre a teoria por ele defendida.

Para o autor (1987), a vida adulta se constitui como a etapa mais importante e mais abrangente da vida humana. Compreender as interações que passam o fenômeno da vida adulta, em cada ser humano, é entender o processo de desenvolvimento, com as suas aprendizagens e com as suas singularidades. Além disso, a conduta do ser humano é impulsionada pelos aspectos fisiológicos e psicológicos, devendo-se atentar, igualmente, ao contexto social em que o indivíduo está inserido, já que ele reflete, também, na conduta e na vida humana.

Ao abordar a vida adulta, o autor (1987) trabalha na perspectiva da personalidade e do desenvolvimento. Sobre a *personalidade*, ele explica que a pessoa se projeta a partir das suas vivências afetivas e pulsionais e do comportamento ativo, que são interações frequentes que dão valor e significado ao ser humano e que, portanto, não devem ser ignorados. A cultura, a história e os modelos sociais igualmente repercutem sobre o desenvolvimento da personalidade.

Assim, “[...], a ação do homem se revela através desse emaranhado delicado que está composto por valores, atitudes, crenças e intenções, que formam uma das bases estruturais da personalidade humana que caracteriza, especialmente, o homem adulto” (MOSQUERA, 1987, p. 34). O autor também defende que o ambiente é o marco, mas o homem é a figura –singular, diversificada, única–, o que se explica conforme a figura abaixo, considerado o segundo grande enfoque da teoria deste autor.

Figura 4 – Pessoa: personalidade e desenvolvimento



Fonte: Mosquera (1987, p. 10).

A pessoa, nessa teoria, é considerada como um ser dialogal, que apresenta um sentido e uma força na vida e se desenvolve e apresenta características diferenciadas e peculiares, portanto, a ênfase é dada na pessoa. Na estrutura do pessoal, podem ser destacados, conforme Mosquera (1987): os impulsos vitais, caracterizados pelas vivências impulsivas enraizadas na intimidade do homem; os impulsos que possuem vínculo com o *eu*, relacionado aos interesses e valores; as vivências relacionadas ao meio ambiente; e, as emoções, sentimentos e valores. Assim,:

Estes dinamismos compõem a totalidade do que consideramos a persona. Porém o sentimento básico é o *si mesmo*. A realidade vital afeta os seres, de tal modo que os diversos comportamentos adquirem significado e valor através do que se denomina *autoconsciência, vontade e caráter* (MOSQUERA, 1987, p. 17, grifos do autor).

Após explicar o que o autor compreende por ‘pessoa’ e a sua personalidade, explico o que o autor defende sobre a outra perspectiva de sua teoria – o desenvolvimento. A vida do ser humano, para Mosquera (1987, p. 151), “[...] se abre com o nascimento e se fecha com a morte”. O autor entende que estar aprendendo é estar vivo. Ou seja, aprendemos sempre, constantemente, durante toda a vida. Apenas deixamos de aprender quando esta se fecha com a chegada da morte. No entanto, como o próprio nome diz, sua teoria enfoca em uma parte da vida, a mais abrangente (maior tempo em anos de duração) e a mais importante: a vida adulta.

Mosquera (1987) divide sua teoria da vida adulta em três fases: idade adulta jovem, idade adulta médio e idade adulta velha –as quais estão detalhadas nos subtítulos seguintes. Cada uma delas apresenta uma problemática específica e para cada uma destas três fases, outras três subfases estão associadas, caracterizadas em: inicial, plena ou final. São em momentos decisivos, tanto no próprio projeto de vida, quanto nas relações estabelecidas com os outros, que são atingidas essas problemáticas específicas de cada fase.

Em 1987 o autor publicou a terceira edição –a primeira é de 1983– e sinalizou cada uma das fases mediante idade cronológica. No entanto, quem cursou a disciplina ‘Vida Adulta’, por ele ministrada em 2016, foi informado que cada fase deveria receber um acréscimo de, aproximadamente, cinco anos, visando acompanhar as mudanças sociais e culturais a que fomos acometidos nos últimos anos. É importante alertar que apesar de as etapas estarem divididas conforme a idade cronológica, para o autor esta não importa mais. As pessoas estão vivendo mais. E, o progresso da ciência médica é uma das causas dessa longevidade. Nesse sentido, o que mais vale é contemplar a idade funcional (MOSQUERA, 2009; 1987).

Nos subtítulos seguintes –nos quais abordo detalhadamente cada uma das fases propostas pelo autor– já fiz a adição de cinco anos em cada fase, conforme sugere o autor em falas recentes, o que esclarece as idades distintas das que aparecem na publicação original. É importante frisar que se tratam de idades aproximadas e que variações podem ser sofridas de pessoa para pessoa e de acordo com o contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, Mosquera (1987, p. 84) explica que “As faixas etárias apontadas não são rígidas, senão tentativas aproximadas de enquadrar o desenvolvimento do ser adulto em limites temporais que, de certo modo, obedecem a desempenhos comportamentais e padrões de grupos e sub-grupos culturais”.

Para o autor, “Cada idade é uma tentativa de poder se afirmar em um mundo em constante mudança e desequilíbrio”. Ele acredita que nenhuma etapa da vida é fácil de ser vivida, ainda mais se levadas em conta as solicitações e situações que nos colocam continuamente e, por isso, entende que “O sentido profundo do ser humano decorre da maturidade que se alcança com muito trabalho e sofrimento”. Além disso, ele complementa que o homem é um desconhecido de si mesmo, já que não sabe o motivo de sua existência e sequer sabe qual será seu último destino. Portanto, ele defende que “[...] cada nova idade é uma interrogante que envolve expectativas, valores, ilusões e interesses” (MOSQUERA, 1987, p. 151).

3.3.1 O adulto jovem

Para o autor, a fase adulto jovem está subdividida em: a) idade adulto jovem inicial, compreendida entre os 25 e os 30 anos; b) idade adulto jovem plena, situada entre os 30 e os 40 anos, que é, geralmente, o momento da vida em que o indivíduo toma consciência de sua chegada à vida adulta; e, c) idade adulta jovem final que abrange o período em que as pessoas estão entre os 40 e os 45 anos de idade.

As duas principais características dessa fase são a afirmação de si mesmo pela profissão e o relacionamento afetivo. No entanto, vitalidade, individualidade e a busca por valorização pessoal também aparecem, frequentemente, como particularidades desse período. Nesse sentido:

Considerando o adulto jovem como uma pessoa que se afirma através da profissão e do relacionamento afetivo, propomos a idéia da motivação pelo trabalho e a afirmação na ternura. O idealismo do adulto jovem está em criar um mundo, talvez a sua impaciência e o seu desejo de modificar este mundo seja extremamente idealista, visto que a sociedade observa com bastante fidelidade os seus padrões ocultos que não condizem muitas vezes com as esperanças e expectativas dos seres humanos que, agora, se vêem constrangidos a assumir o poder (MOSQUERA, 1987, p. 92).

Para o autor (1987), o desenvolvimento humano de cada pessoa está paralelo à configuração da pessoa em nível de homem natural. No entanto, é necessário desenvolver um poderoso caráter e uma adequada personalidade para que suscite o homem natural maduro. Sobre a personalidade, a mesma é formada a partir de um processo de autoaprendizagem que conduz à realização e à um ideal de vida. Já sobre a maturidade, o relacionamento afetivo e o trabalho –apontados anteriormente como características dessa fase– exercem importante influência.

Sobre o relacionamento afetivo, Mosquera (1987) esclarece que um importante problema encontrado é possuir pré-requisitos para o desenvolvimento da vida familiar e, através dela, conseguir um status psicológico capaz de guiar a pessoa até a sua maturidade. Nesse sentido da vida familiar e do conviver com outras pessoas, a profissão também se apresenta rumo a maturação. Se sentir útil e saber trabalhar no coletivo, além de gerar recursos que custeiem as próprias necessidades são chaves para esse processo maturacional.

Na medida em que tenha suas principais necessidades satisfeitas e sejam criadas atividades em grupo em que a força da pessoa como representativa no seu grupo e na sua vida se sobressaiam –e que induzam a um desempenho não individualista–, tende o homem a produzir melhor. Para o autor, isso se justifica, pois, a afirmação através da profissão pressupõe uma vocação tanto para o trabalho, quanto para o desempenho adulto. Para ele, as vocações mudaram conforme as necessidades sociais e nem sempre aparecem claramente configuradas, no entanto, a possibilidade de ter um emprego e se sentir útil no mesmo consiste em um dos grandes dramas dessa fase.

Nesse ínterim, Mosquera (1987, p. 85) defende que “A profissão parece ter um papel altamente relevante na vida do ser humano, especialmente no adulto jovem. [...]. À primeira vista o homem não trabalha apenas para poder viver, mas para desenvolver-se e afirmar-se”. Por meio da profissão o indivíduo pode se satisfazer e se realizar, tanto enquanto profissional, quanto como pessoa.

Para o autor, é extremamente complexo e variado o papel do trabalho na vida da pessoa –na sociedade e na cultura–, além de analisar as aspirações e impulsos, outros aspectos adquirem relevância para detectar com afinco o motivo da pessoa trabalhar, entre elas: a satisfação das demandas da vida, aos aspectos básicos da personalidade; a elevação da posição social, que tem relação com a estima social e com a afirmação da personalidade; os impulsos de caráter comunitário, que visam o atendimento à necessidade de ajudar os outros – e “Estes motivos cívicos podem ser a causa não somente da eleição da atividade, senão do nível de realização” (MOSQUERA, 1987, p. 86).

Para o bom desenvolvimento adulto, o sentido que o trabalho tem na vida da pessoa exerce papel preponderante, além de atender outros motivos predominantes da vida adulta, como a realização, o poder e a afetividade. O não atendimento destas satisfações relacionadas ao trabalho e a vida afetiva podem gerar uma crise psicossocial que, para qualquer adulto jovem, será determinada pelos valores sociais que empossa determinada cultura. Esses valores, conforme defende Mosquera (1987), variam de sociedade para sociedade e, inclusive, de grupo para grupo.

3.3.2 O adulto médio

Para o autor a fase adulto médio está subdividida em: a) idade adulto médio inicial, compreendida entre os 45 e os 55 anos, que é, geralmente, o momento da vida em que o indivíduo sofre da ‘crise da meia idade’ e, nela, pode vivenciar fracassos afetivos, sexuais, medos, ansiedade e angústias; b) idade adulto médio plena, situada entre os 55 e os 65 anos; e, c) idade adulta médio final que abrange o período em que as pessoas estão entre os 65 e os 70 anos de idade. De modo geral, essa fase é demarcada pela formação familiar –matrimônio, filhos, educação e compromisso do(s)/com o(s) filho(s)– e pelos novos papéis que o sujeito pode assumir –tornar-se pai/mãe, esposo/a.

Na afirmação e desempenho do adulto médio, o relacionamento íntimo joga um papel preponderante. O ponto mais significativo da mudança se dá na fase inicial da adultez média. Parece se tratar de uma pessoa, nesse período, em consolidação, que colhe os frutos do próprio esforço e nas suas capacidades se apresenta confiante. Uma consciência crítica, para o

autor (1987), é estabelecida entre o que é realizável e aquilo que tem características inalcançáveis.

Nesse ínterim, “A década dos quarenta representa para o adulto a ocasião que pode olhar tanto para o passado como para o futuro. Existe uma avaliação crítica da vida e se colocam em julgamento os benefícios da experiência e significado pessoal”. (MOSQUERA, 1987, p. 97). Também, aparece definida, a partir dessa idade, a fortaleza de caráter, a firmeza de sentimentos, a fidelidade aos princípios e a lealdade para consigo próprio e com os demais.

Conforme o autor, no período seguinte, que corresponde a plenitude do adulto médio, o adulto passa a ter consciência do que é e percebe as novas gerações como continuadoras do seu trabalho. Já no final dessa fase, passados –em média– os 65 anos de idade, o adulto se prepara para a aposentadoria e para a necessidade de encerrar a vida profissional maduramente, visando deixar com os mais jovens a responsabilidade e o desempenho social.

Apesar de não parecer fácil, é relevante o processo de construção do humano. Principalmente, se tratando de pessoas adultas de média idade, já que elas ocupam espaço de poder na cultura e, decisivamente, influenciam o comportamento das novas gerações. Como sinalizado anteriormente, a vida adulta compreende uma parte predominante e extensa na vida do ser humano e, dentro da vida adulta, a fase adulta média é a que compreende maior quantidade de anos, o que torna esse subtítulo, ligeiramente, mais extenso que os demais.

No início dessa fase é comum o indivíduo se preocupar mais com os outros do que consigo mesmo. Conforme Mosquera (1987), parece que, nesse período, inaugura uma nova fase que ocorre com a crise existencial, o sentimento de solidão e o questionamento radical em relação à própria vida. Em contrapartida, se imagina que, nessa fase, o adulto já tenha configurado todo –ou quase todo– mapa de vida e age de forma mais concatenada com as obrigações sociais e com os determinantes e os padrões de sua geração.

O início e o findar da adolescência são marcados por alterações corporais específicas, enquanto a passagem do período de adulto jovem a adulto de idade média implica, muito mais, em um certo estado de ânimo, embora questões corporais também sofram alterações se comparada uma fase à outra, conforme sinala o autor. Além desse estado de ânimo, os desempenhos responsáveis, as frustrações e claudicações, o sentimento de solidão e as dúvidas existenciais aparecem como características-chave dessa fase.

Além disso, parece que esse período da vida não exige tanto esforço, quanto na juventude, já que agora, em Tese, o adulto já possui uma profissão, um lar, uma família e, portanto, já alcançou muito do que desejava naquele tempo. Quando na idade adulta média

plena, provavelmente com esses objetivos já alcançados –de família, emprego e moradia–, as condições físicas já não costumam acompanhar mais os desejos intrínsecos de cada ser humano.

A ideia de tempo, para Mosquera (1987), configura como motivo preponderante para desenvolver, de forma intensa, a capacidade da pessoa se reconhecer como produtiva e útil. O limitado caráter temporal para realização de planos é percebido pelo adulto médio, que procura estabelecer algumas linhas de ação visando a garantia de desempenhos e significados pessoais.

Saúde e doença são sinônimos de geratividade e estagnação, dois termos, também, bastante presentes na adultez média. Sobre a primeira, os pais são a forma mais direta de geratividade. Existem, também, os pais substitutos, além do médico, psicoterapeuta e professores que são casos típicos de geratividade. Este último –os professores–, enfoque desta Tese.

Para o autor (MOSQUERA, 1987, p. 98), a geratividade –entendida como o interesse para estabelecer e guiar a geração seguinte– “[...] significa atividade de cuidado, produtividade e criação e implica em responsabilidade para com os outros é a chefia no seu sentido mais amplo e melhor”. Mais do que um simples produzir ou cuidar de algo, a geratividade, no seu sentido mais profundo, é a aceitação de responsabilidade pela existência do produzido, além da influência que exerce sobre as pessoas. Nesse sentido:

A atividade gerativa sofre alterações devido às condições pelas quais o adulto passa, e também as influências sociais e culturais vigentes. Outro aspecto básico a ser assinalado consiste na consciência gerativa que se estrutura com o desenvolvimento e maturidade do adulto, fazendo com que as coisas adquiram sentido e verdadeiro valor. Não se trata de um problema didático, mas de um sentido maduro e objetivo que culmina com o crescimento da pessoa (MOSQUERA, 1987, p. 99).

Além da geratividade, outras satisfações são encontradas nesse período da vida. De acordo com Mosquera (1987), a criatividade aumenta com a idade e, conseqüentemente a produtividade acompanha. Ou seja, a partir dos 40/45 anos de idade, a pessoa tende a ser mais criativa e a produzir mais. Surge, nesse período, “[...] uma consciência crítica dos próprios problemas e a necessidade de encontrar, na filosofia da vida pessoal ou na religião, um significado profundo para o desempenho do plano vital e da *transcendência*, a serem deixadas como herança e contributo humano” (MOSQUERA, 1987, p. 101).

Nos adultos, os desempenhos responsáveis são evidenciados a partir do valor que a profissão confere a cada pessoa, a qual consolidou sua forma de trabalho como uma forma de

se posicionar em um mundo de solicitações e encargos. Segundo Mosquera (1987), a necessidade de vencer, durante esse momento da vida adulta, também aparece como uma importante característica a ser considerada.

Portanto, para o autor, essa é uma fase de ‘colher os frutos’ dos seus esforços. No entanto, nem todos conseguem obter tais frutos, além de em algumas pessoas acrescentar a desilusão e as frequentes lamentações envoltas de um amargo ressentimento de ver que o tempo passou. Nesse sentido, outra satisfação que resulta em claudicação, é perceber, a essa altura da vida, o fracasso na profissão e, ao invés de buscar alternativas dentro da sua área, tenta modificar para outro tipo de trabalho, no qual precisa demonstrar competência nessa nova área de atuação.

Como explicitado anteriormente, além da saúde/geratividade, a doença/estagnação também se faz presente nessa fase da vida. Aliás, para Mosquera (1987), o núcleo fundamental de toda a tragédia humana parece se constituir quando se inicia a idade adulta média –por volta dos quarenta/quarenta e cinco anos–, que dura até os sessenta e cinco/setenta anos, aproximadamente.

Portanto, a adultez média também tem seus momentos de crise, assim que se sente o declínio gradual nas forças e nas possibilidades de desempenho. Para o autor (1987), decresce a capacidade física e atividades que antes faziam parte do seu comportamento devem ser abandonadas. Portanto, as atividades mais intensas antes assumidas são substituídas por tarefas mais sedentárias e contemplativas nesse período.

A adultez média, para algumas pessoas, não traz nenhuma alegria e nem decepção, senão, um sentimento de confusão amarga por perceber seu descuido nas relações significativas. Nesse sentido, o autor explica que “[...] a vida continua e o adulto médio segue um caminho trilhado no qual talvez encontre amplas satisfações e recompensas ou amargas decepções e perdas de apreço por si mesmo” (MOSQUERA, 1987, p. 101).

Nessa fase, o autor (1987) defende que ficam em evidência a perspectiva e a visão de futuro e o adulto, com isso, é capaz de entrever as próprias crises existenciais e o tipo de comportamento que dele se espera. As frustrações mais comuns nessa fase, decorrem, muitas vezes, por falta de saúde e vigor. Essas frustrações têm efeitos diferentes em homens e mulheres.

Na mulher, as principais características são que os filhos não são mais dependentes dela como outrora foram e a questão da menopausa –que além dos sintomas, as mulheres muitas vezes sofrem com a visão da sociedade que vê essa condição como sinônimo de

‘velhice’. Já no homem, o potencial sexual diminui gradualmente. Ambos os aspectos “[...] constituem duras provas para o casal que, repentinamente, se vê às voltas com uma nova maneira de encarar-se a si mesmo e a sua própria problemática” (MOSQUERA, 1987, p. 106).

Ainda sobre as frustrações, a solidão é uma constante na vida de pessoas, especialmente –de forma mais aguda e crítica– nessa fase e que pode trazer consequências na velhice. A solidão, para o autor (1987, p. 118), “é uma condição intrínseca da existência humana e se revela nos primeiros terrores da desolação, medo e desespero; os seres humanos possuem uma chave para abrir a porta profunda que leva à sua interioridade, percebendo [...] claramente o mundo onde vivem”.

O autor complementa que, na adultez média, a solidão pode ser estudada através de dois aspectos: a *solidão-ansiedade* e a *solidão-existencial*. A primeira é fruto de um abismo fundamental entre o que a pessoa é e o que ela pretende ser. A segunda é a chamada verdadeira solidão da experiência sincera. Um clima emocional de solidão existencial é produzido pela imensidão da vida. “Poderíamos concluir dizendo que atmosfera constante e duradoura na qual se desenvolve a vida humana não é o amor senão a solidão. O amor é uma flor rara e preciosa, mas a solidão revive a cada dia e a cada noite!” (MOSQUERA, 1987, p. 120).

Por fim, vale ressaltar que na adultez média são grandes os problemas e as dúvidas existenciais, o que torna o viver um desafio constante para o indivíduo. Mosquera (1987) afirma que, nessa fase, grande parte dos dramas pessoais são decorrentes do íntimo contato estabelecido entre a pessoa (eu) com a sociedade e a cultura na qual ela está inserida.

3.3.3 O adulto tardio

Para o autor, essa fase, era –até a data de publicação– denominada ‘velhice’, no entanto, como essa palavra pode também ser entendida com uma conotação negativa, por ele foi (re)definida mais adiante –em sua trajetória de escritos e palestras/aulas– como adultez tardia. Essa fase está subdividida em: a) idade adulta tardia inicial, compreendida entre os 70 e os 75 anos; b) idade adulta tardia plena, situada entre os 75 e os 80 anos; e, c) idade adulta tardia final abrange o período a partir dos 80 anos até a morte. Nesse período da vida as

características fundantes, conforme Mosquera (1987), são: as perdas de capacidade, os problemas da aposentadoria e da morte, a sabedoria e a alienação de si mesmo.

Nessa fase, Mosquera (1987) afirma que transformações acontecem na aparência do indivíduo que tende a ver seus cabelos tornando-se brancos e ralos, a pele ficando com rugas e os dentes se perdendo. Esse último faz com que a parte inferior do rosto se encurte e o nariz se alonga verticalmente. Alterações ao redor dos olhos (bolsas), nos lábios, orelhas e esqueleto também costumam acontecer. Para o autor, a motivação nas mulheres procede justamente desses fatores externos e estéticos e que são reforçados pela subjetividade do sujeito. Nesse sentido:

A característica da emotividade durante a velhice é o que podemos denominar vivência do envelhecimento. A auto-percepção da velhice parece que se apresenta antes no sexo feminino que no masculino. Isto motivado por impressões internas relacionadas com o aumento de fadiga e decréscimo no rendimento profissional (MOSQUERA, 1987, p. 141).

No entanto, as mudanças não são apenas físicas. O autor acredita que esse período se inicia com a perda acentuada do vigor físico e com a aposentadoria –especialmente na nossa cultura–, a qual representa um declínio na produtividade e na autoimagem. Se retirar do trabalho, para o autor, “[...] pode significar um bem merecido descanso que permita ao indivíduo desfrutar dos anos de declínio e, ao mesmo tempo, tomar consciência dos seus desempenhos e possibilidades futuras” (MOSQUERA, 1987, p. 127).

Quando já percorrida uma parte considerável da etapa adulta, de acordo com o autor, a pessoa tende a olhar mais para o passado que para o futuro. O panorama já não é o mesmo de quando era jovem, as reflexões agora não são tão otimistas como antes. No entanto, ao defrontar os frutos obtidos com os frutos desenganados, a pessoa se vê forçada a reajustar, restritivamente, a visão pessoal da própria vida.

Durante essa fase da vida, a questão da aposentadoria merece atenção. Muito se discute sobre a aposentadoria obrigatória –a qual é considerada um delicado problema– e sobre a capacidade de continuar trabalhando após a aposentadoria. Sobre a primeira, a decisão arbitrária da idade de aposentadoria, frequentemente, é colocada em dúvida. “Impedem que pessoas que começam a não ser capazes dificultem o bom andamento do trabalho e eliminem a necessidade de adotar decisões individuais que possam parecer injustas à pessoa afetada” (MOSQUERA, 1987, p. 135).

Por outro lado, conforme o autor (1987), discussões também ocorrem sobre o efeito que a aposentadoria imposta produzirá na pessoa e como esta poderá encontrar outras áreas de

interesse que deem sentido a própria vida. É possível perceber, em muitas pessoas, que uma aposentadoria brusca e total se torna uma ameaça à saúde. Isso poderia motivar a uma transição gradual no ato de aposentar, já que estar ocupado em atividades que despertem verdadeiro interesse, seria uma das melhores garantias para conservar uma boa saúde na velhice.

Além da aposentaria compulsória, outras características marcam essa fase da vida, especialmente as de ordem física e psíquica. Durante a velhice, a pessoa percebe decrescer a sua independência e a sua capacidade de controle do ego, “[...] à medida que a aptidão para a elaboração conceitual adquirida na adolescência se debilita como consequência das alterações senis no cérebro” (MOSQUERA, 1987, p. 128).

Para esse autor (1987), de indivíduo para indivíduo e, provavelmente, de classe social para classe social, o processo de envelhecer varia consideravelmente. Inclusive, a autopercepção, no momento inicial do envelhecimento, assume maneiras diversificadas conforme o tipo de caráter e a posição social ocupada pela pessoa. Nesse sentido, o maior drama, nessa fase, está na mudança dos padrões de vida, visto que as formas habituais, que há anos eram significativas, precisam reformulação para serem adaptadas ao novo contexto temporal em que está inserido. Diante desse quadro, a pessoa, com medo de experimentar novos métodos, se apega a formas conservadoras de vida. Nesse sentido, acontecem, também, outras mudanças:

A afetividade do velho se transforma tanto pelo processo involutivo geral como, fundamentalmente, pela dificuldade de diálogo com o meio externo. [...]. O velho se comporta de uma forma egoísta, interessando-se única e exclusivamente nas suas próprias coisas. Os afetos são rígidos e estereotipados, tendo dificuldade para estabelecer novas relações afetivas (MOSQUERA, 1987, p. 130).

Conforme o autor, nos valores da pessoa que está nessa fase da vida, o amor se torna mais racional e mais profundo. Com a deterioração física, o atrativo externo perde sua força estimuladora e se passa a valorizar mais o sentimento de ternura (MOSQUERA, 1987). Além da questão da afetividade e as transformações nos sentidos e preferências na relação com os demais, o isolamento, a alienação, a solidão e a morte/eternidade são fatores marcantes nesse período da vida, de acordo com o autor.

O isolamento e suas combinações, de acordo com Mosquera (1987), são vistos como os problemas mais significativos que levam a alienação de si. Em tese, o isolamento consiste no afastamento normal do trabalho e das práticas sociais comuns. A pessoa pode vivenciar

esse processo de isolamento de forma mais aguda e dolorosa, pois um vago sentimento de insatisfação e incompletude é deixado pela perda da atividade. A mobilidade física começa a reduzir nessa fase da vida o que contribui, também, para o isolamento –dependendo das necessidades, hábitos e circunstâncias da pessoa, esse processo pode vir acompanhado de um sentido de frustração.

Antes poucas pessoas chegavam aos setenta/oitenta anos de idade, hoje se tornou habitual. Nesse sentido, a velhice não pode ser considerada um acidente, mas sim um destino que se apropria da pessoa e que, muitas vezes, a deixa estupefata diante das marcas e consequências deixadas pelo tempo. Essas marcas e consequências podem ser de caráter físico ou não. Nessa fase da vida, conforme o autor, é muito comum a alienação de si, a qual é fruto “[...] de múltiplos fatores conjugados tais como: sentir-se improdutivo, não possuir recursos econômicos suficientes, rejeição por parte das gerações mais novas, não possuir respeito por si e, finalmente, não ter um claro sentido da própria existência” (MOSQUERA, 1987, p. 149).

A alienação de si, para o autor –se referenciando a Monedero–, pode gerar manifestações psicopatológicas que podem se resumir em demência. Por demência o autor entende perda ou deterioração irreversível da inteligência. Um baixo rendimento na função cerebral –consequência de um processo de involução nessa mesma função–, se manifesta em insuficiência na produção cognitivo/intelectual.

Além do isolamento e da alienação de si, a solidão também é característica comum na idade adulta velha. Na medida que pessoas queridas se afastam ou morrem, a pessoa idosa se sente cada vez mais sozinha, que faz surgir a consciência da brevidade. A morte é outro grande drama nessa fase da vida. A mesma, conforme Mosquera (1987), significa e impacta distintamente em cada período da vida e acredito que possa ter ação distinta de pessoa para pessoa.

A pessoa idosa convive diariamente com a morte e dialoga com a mesma, o que, conforme o autor, não tem nada de macabro nesse diálogo, senão, se trata de uma consequência vital da condição íntima da vida. “A angústia existencial principia ante um sentimento de mistério que a própria pessoa adquire e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a intuição de que a morte é a eliminação da nossa substância e o desaparecimento da auto-imagem e auto-estima” (MOSQUERA, 1987, p. 138).

Conforme Mosquera (1987), fruto de um tempo perdido e a dificuldade para recuperar o mesmo, nutrem a sensação de angústia –o que é bastante frequente na adultez tardia. Agravada pela pobreza e insatisfação sexual, a solidão acentuada se une à debilidade de

saúde, o que pode culminar em sentimentos de cunho trágico. Para comprovar a natureza mortal do indivíduo, se desenvolve a ideia de eternidade. Nesse sentido, a eternidade é percebida como uma culminância e a morte como um estímulo que se apresenta para alertar sobre as limitações e as possibilidades. O idoso que construiu uma eternidade entende que a morte é necessária e vital para que sua própria vida tenha sentido.

Por fim, visando concluir não apenas o texto que condiz com a adultez tardia, mas todo o subcapítulo que trata da vida adulta, reforço que a grandeza do ser humano está, de acordo com o autor, em superar a simples animalidade e consubstancia-la em obras de cunho intelectual e moral. Para Mosquera (1987, p. 152), especialmente na vida adulta, o desenvolvimento da personalidade “[...] tem particularidades que agora são notadas com muito mais ênfase e interesse, pois poderíamos dizer que assim como é válido conhecer a criança para melhor conhecer o adulto; conhecer o adulto é básico para entender a criança que cada um leva dentro de si”. E eu diria mais, pois conhecer a vida adulta, além de auxiliar a entender a criança, é indispensável para conhecer o profissional –seu desenvolvimento e sua pessoa.

4 O TRABALHO E A TRAJETÓRIA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Como explicitado no capítulo que trata do percurso metodológico, a entrevista foi estruturada em três momentos, sendo o último destinado a perguntas diretas, na qual busquei compreender, de acordo com a vivência e o ciclo de cada entrevistada, questões relacionadas ao trabalho docente e à trajetória nessa profissão. O presente capítulo tem o intuito de embasar teoricamente cada uma destas questões. O mesmo está subdividido em dois subcapítulos.

No primeiro subtítulo abordo o sentido, o significado e a identidade profissional docente. Autoimagem e autoestima e a diferenciação entre emprego e trabalho também são discutidos nesse momento. No segundo, me aproximo da discussão sobre o bem e o mal-estar na carreira docente, no qual, satisfação e insatisfação, permanência e abandono e o processo saúde-adoecimento na docência aparecem como palavras-chave.

4.1 A IDENTIDADE, O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE

4.1.1 O perfil profissional docente

Como já apontado no percurso metodológico e no capítulo sobre a teoria de Fernández Cruz, precisamos compreender o desenvolvimento profissional em três dimensões: individual, social/coletiva e universal/geracional:

[...] integradas nos processos particulares de desenvolvimento, de tal maneira que o perfil profissional que um docente exhibe em um momento concreto de sua vida é fruto da interação entre as três dimensões e sua evolução no tempo, e se pode compreender a partir da trajetória individual ou história de vida pessoal, a história de vida do centro e a análise cruzada das histórias de vida de professores que estão no mesmo ciclo de vida (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998, p. 53).

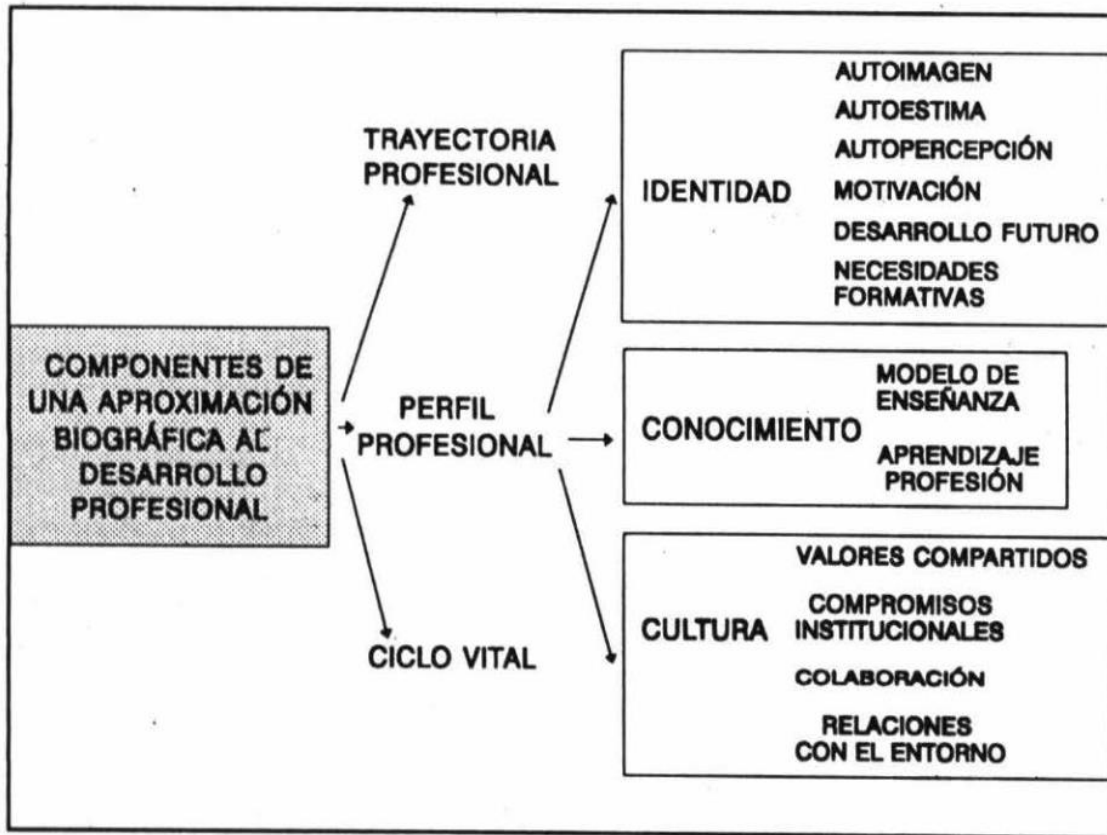
Ao abordar a teoria desse autor sobre o desenvolvimento profissional docente, além de apresentar as fases que compõe o modelo proposto pelo autor, se faz necessário discutir,

também, sobre os componentes de uma aproximação biográfica ao desenvolvimento profissional, conforme Figura 5. São três componentes: a trajetória profissional, o perfil profissional e o ciclo vital. O primeiro e o último já foram discutidos, tanto, no capítulo metodológico, ao abordar a aproximação (auto)biográfico-narrativa, quanto no capítulo anterior, ao explanar sobre a teoria do referido autor sobre as fases de desenvolvimento profissional.

Cabe lembrar que as fases do desenvolvimento profissional podem estar delimitadas tanto pela idade, quanto pelos anos de experiência profissional e, embora cada variável relate pontos diferentes na evolução da maturidade, normalmente se apresentam juntas (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015). Portanto, nesse momento enfoco no componente denominado perfil profissional, para o qual considere essas duas vertentes –idade e carreira.

O perfil profissional é a segunda dimensão da aproximação biográfico-narrativa, ostentada pelo professor, fruto de sua trajetória enquanto pessoa e profissional. Conforme Fernández Cruz (1995), essa dimensão é subdividida em três aspectos: a identidade, o conhecimento e a cultura. Para o mesmo autor (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015), esses três aspectos são considerados processos básicos do desenvolvimento profissional, os quais poderiam ser trabalhados desde o plano formativo para que fossem percebidos como um autêntico desafio bem-sucedido. Na sequência, os três aspectos aparecem brevemente explicitados, o que considero imprescindível para compreensão da teoria e das fases aqui apresentadas, no entanto, a questão da identidade docente, além de ser tratada na sequência, terá um maior enfoque no subtítulo seguinte (5.1.2).

Figura 5 – Componentes de una aproximación biográfica al desarrollo profesional



Fonte: Fernández Cruz (1995, p. 158).

4.1.1.1 Identidade

A identidade, consubstanciada na autoimagem, é sempre um processo interativo, que conduz a níveis reflexivos e comunicacionais. A pessoa reproduz os padrões profundos e aparentes da cultura, os valores são aquelas regras que a mesma determina e considera significativas para o desenvolvimento da sua vida. O conceito de si mesmo –e os seus conceitos associados–, encontram adequada explicação por meio dos comportamentos que, às vezes, podem parecer contraditórios e incoerentes (MOSQUERA, 1987).

A identidade é construída. A identidade pessoal, conforme Fernández Cruz (2015) é diferenciação pessoal; consciência de si mesmo e acessível somente através de conjuntos de impressões nas relações de semelhança, contiguidade e causalidade, que lhe conferem a ideia de unidade; consciência da permanência do eu em diferentes situações e no decorrer do

tempo; se trata de uma autodefinição da pessoa ante e entre outras pessoas. A identidade pessoal é um processo contínuo de construção de sentido ao si-próprio que atende a um(ns) atributo(s) cultural(ais), ao que se dá prioridade sobre o resto de fontes de sentido.

Nesse sentido, para Mosquera (1987), autoimagem e autoestima devem ser estudados como processos permanentes e continuados da personalidade humana em qualquer etapa da vida. Cabe salientar que os processos em si são fluídos e mutáveis, mas garantem consistência e continuidade. O desenvolvimento da autoimagem acontece por meio de um processo contínuo, o qual está determinado pela vida individual, mas que se estrutura na ação social.

Nesse viés, a identidade pessoal, formada por nove temas específicos que atuam, tanto como um todo, ao mesmo tempo em que se projetam nos distintos campos de atuação pessoal, sendo um deles o do exercício profissional, cujo é prioritário na vida adulta: (1) semelhança e continuidade; (2) identificações coletivas; (3) papéis ocupacionais; (4) valores; (5) confirmação por parentes; (6) idealizações; (7) traços –consciência de características–; e (8) preferências e afeições (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015), cujos, de certa forma, aparecem contemplados nos itens conhecimento e cultura, na sequência do texto.

Dubar (1992) elaborou a teoria da dupla transação, como paradigma explicativo do processo de construção e reconstrução da identidade profissional, a qual alude uma paralela estratégia de: transação biográfica e transação relacional. A primeira diz respeito a formulação de projetos futuros em continuidade ou ruptura com a reconstrução biográfica, trajetória, do passado. A segunda, trata da percepção compartilhada pelo grupo social do qual pertence, da legitimidade das aspirações pessoais. (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

O resultado dessas transações e as interações conduzem a identificação (ou a não identificação) com a instituição e pares. Assim, incorporar a identidade coletiva à sua autoimagem –como processo subjetivo que desenvolve no docente– se realiza na via dupla biográfica/relacional, e o processo conjunto desta dupla transação determina as características da identidade profissional. Portanto, a identidade é construída a partir do si mesmo como objeto que se experimenta nas relações com os demais. (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015; 1995).

A identidade profissional é entendida como um processo de identificação pessoal com um grupo social. Os estudos sobre a identidade profissional, conforme Fernández Cruz (2014), arranca de um suposto básico de partida: uma percepção do ofício ocupacional a que o profissional vai se dedicar e desenvolver suas relações com os demais é construído pelos próprios profissionais. Essa construção pode ser concebida desde um processo subjetivo baseado nas próprias metas e motivações pessoais, ou a partir de um processo social de

identificação coletiva com o grupo total de indivíduos que se dedicam ao mesmo ofício.

No processo de socialização e construção da identidade, Oliveira (2011, p. 359-360) defende que a pessoa passa por numerosos processos de socialização –ao longo de sua trajetória biográfica– que, em um determinado contexto sociocultural, refletirá na sua capacidade de interagir com os demais. Voltado para o trabalho, quanto mais sólida a qualidade da formação profissional, conforme a autora, “[...], maior a probabilidade de construção de identidades profissionais mais realistas e maior a contribuição do referido processo para a inserção no sistema produtivo, para a (re)adaptação ao exercício profissional, de forma consciente, crítica e satisfatória”.

Ao abordar a identidade profissional no contexto docente, Ilha e Hypolito (2014, p. 100), defendem que “O ingresso na carreira docente representa para o professor um momento ímpar na sua identidade com a profissão”. Para os autores, nos últimos anos tem aumentado os debates acerca da fase de iniciação na carreira docente, tendo em vista as peculiaridades envolvidas nesse período profissional para a constituição do ser professor. Para eles, esse período da carreira possibilita a identificação ou não com o trabalho docente, bem como, pode desencadear processos de desenvolvimento com a profissão.

4.1.1.2 Conhecimento

A aproximação autobiográfica ao estudo do conhecimento se fundamenta no profundo conhecimento da arquitetura de si mesmo, que proporciona a análise da interação pessoa-contexto através do tempo, de forma a implicar conhecimento pessoal e conhecimento profissional, mutuamente. Os tipos de conhecimento prático pessoal e didático do conteúdo explica, geralmente, parte da conduta docente em sala de aula. No entanto, a realidade contextual e micropolítica também são evidentes no comportamento profissional docente, já que as mesmas são responsáveis por regular a referida prática profissional (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

Nesse ínterim, Grillo (2008b) fala na consolidação da identidade profissional que é constituída por conhecimentos dos saberes específicos da profissão, sendo esses conhecimentos constituídos por três eixos, o científico, o experiencial e o pedagógico. A autora defende que, ao contrário de outras profissões em que os saberes se apresentam em um

corpo unificado, a docência exige conhecimento desses três eixos, considerando-os inerentes a atividade docente.

Mais recentemente, Morosini (2009) afirma que a universidade passa a ser definida, pelas funções que nela são exercidas, como indissociável entre ensino e pesquisa, momento em que se implanta o processo de consolidação da Pós-Graduação, a partir de políticas educacionais governamentais, citando os Planos Nacionais de Pós-Graduação. No entanto, além da pertinência da relação ensino/pesquisa, uma série de burocracias acompanha esse dueto, o que pode modificar as funções docentes, intensificar o trabalho e refletir na sua prática profissional.

Boa parte dos docentes/pesquisadores dedica tempo para preenchimento de relatórios, alimentação de estatísticas, concorrência em editais, promoção de visibilidade para sua instituição com o objetivo de levantar fundos para a mesma ou para si. Isso justifica o perfil profissional, em especial o que diz respeito ao conhecimento, bem como, explica alguns dos fatores que desencadeiam o mal-estar na profissão, sendo o excesso de burocracia e a necessidade de utilização de horas, além das contratadas, alguns deles, conforme explanado em outro momento do presente capítulo (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

4.1.1.3 Cultura

A cultura organizativa pode ser analisada sob duas ópticas complementarias, conforme Comes: a primeira –como poder formal– tem relação com a estrutura organizativa da atividade de ensino e sua inserção no contexto local em que é desenvolvida, tem a ver, portanto, com as variáveis culturais externas presentes no cenário da organização e que interferem na definição da identidade profissional singular. A segunda comporta dimensões de integração das variadas subculturas dos próprios membros e da adaptação com o meio social e organizativo que o envolvem–entendida como elemento unificador e diferenciador das práticas da organização (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

A cultura organizativa, na qual as experiências são desenvolvidas, influencia, portanto, na diversidade de identidades profissionais encontrados nos estilos e modalidades de ação coletiva nas instituições. Nesse sentido, cada professor não pode totalizar, em sua própria trajetória, uma ampla visão da cultura profissional a qual pertence, mas através da mediação

do seu contexto social imediato, para o qual se considera verificar a dimensão do peso que as estruturas sociais ocupam, bem como, as relações organizativas e as próprias histórias institucionais e as mudanças de mentalidade que esses processos podem acarretar nos relatos biográficos dos docentes (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

O autor (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015), ao trabalhar com modelos de formação e desenvolvimento profissional, traz Ferreres para alertar a necessidade de considerar que os mesmos sejam: (a) Abertos, capazes de interatuar com o meio; (b) Flexíveis, capazes de adaptação e acomodação a diferentes situações; (c) Dinâmicos, capazes de estabelecer diferentes tipos de relações; e (d) Probabilísticos, capazes de poder atuar com margens de erro ou êxito aceitáveis, e com certo nível de confiança.

4.1.2 A identidade docente

Apesar da tríade que compõe o perfil profissional –identidade, conhecimento e cultura– ser pertinente para compreender esse contexto, como explicitado anteriormente, o enfoque será na identidade docente. Para Pimenta e Anastasiou (2014), em relação à profissão, afirmam que ela tem por natureza constituir um processo mediador entre professor e alunos (sujeitos essencialmente diferentes), no confronto e na conquista do conhecimento. Morosini e Comarú (2009), especificadamente, sobre a figura docente, afirmam que sua identidade e formação profissional são influenciadas pelas políticas públicas governamentais e institucionais.

Conforme Fernández Cruz (2015), quem constrói a identidade coletiva e para que, em termos gerais, determina seu conteúdo simbólico e seu sentido para quem se identifica com ela ou se coloca fora dela. Nesse ínterim, ao verter a questão da identidade para o tema da presente pesquisa:

Enquanto processo de identificação pessoal com um grupo social, os estudos sobre a identidade dos profissionais da educação arrancam de um suposto básico de partida comum: os profissionais são pessoas que constroem uma percepção do ofício a que vão dedicar sua atividade ocupacional e a desenvolvem em sua relação com os demais. Essa construção pode conceber-se como um processo subjetivo baseado nas próprias metas e motivações pessoais ou como um processo social de identificação coletiva

com o grupo total de indivíduos que se dedicam ao mesmo ofício, [...] (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015, p. 121, tradução minha).

Fernández Cruz (2015) ainda afirma que o ensino é uma tarefa conflitiva e que, com frequência, produz crises na identidade profissional, a qual está ligada a aspectos ideológicos de identificação profissional e a outros aspectos identitários alheios a profissão. É pertinente esclarecer que essa identidade não é estática, ela tem natureza dinâmica e atravessa um processo de construção, desconstrução e reconstrução contínuos ao longo da carreira. No entanto, é importante alertar que não são em todos os empregos ocupados por indivíduos que ingressam no mercado de trabalho, que ocorre essa construção identitária (DUBAR, 2012).

Nesse mesmo sentido, os professores não podem ser vistos como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, Gatti (2003) defende a necessidade de percebê-los como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, os quais se vêm imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, de onde derivam conhecimentos, valores e atitudes oriundas das relações estabelecidas nesse contexto, cuja base se dá nas representações constituídas nesse processo considerado social e intersubjetivo, simultaneamente.

Assim, o professor nunca é professor isoladamente, ele se faz no encontro com a subjetividade de cada aluno, construindo a heterogeneidade de um grupo (GRILLO, 2008a). Já para Morosini e Comarú (2009), essa identidade se constitui em um processo de construção, reconstrução e transformação de referenciais, responsáveis por dinamizar a profissão docente, a partir dos significados sociais e da reafirmação de práticas culturalmente consagradas, significativas e que resistam às inovações, já que contem saberes válidos às necessidades consideradas atuais no confronto entre teoria e prática.

Esse processo, considerado formativo, é de natureza social já que os professores se constituem como tal em atividades interpessoais –tanto em período de preparação, quanto ao longo da carreira (MOROSINI; COMARÚ, 2009). Portanto, como afirmam Melo, Nunes, Nascimento e Santos (2013), a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual e outra coletiva. A primeira embasada nas ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; a segunda, baseada nos papéis sociais desempenhados nos grupos aos quais pertencemos – como o familiar, o profissional, dentre outros.

Para as autoras (2013), essa construção da identidade profissional do docente tem relação com as condições objetivas e subjetivas que envolvem seu trabalho e a maneira como eles a percebem em movimento constante. Nesse ínterim, Fernández Cruz (2014) afirma que a

identidade profissional é uma construção de si mesmo e com as relações com os demais. Por todo o exposto –para o estudo desta Tese– a identidade profissional é uma referência para a análise das especificidades do grupo profissional (FRITSCH, 2006).

Diversos fatores podem contribuir para o processo de desenvolvimento da identidade profissional, entre eles, as vivências e as experiências pessoais e/ou profissionais, levando em consideração que a história de vida é fator preponderante dessa identidade (MELO; NUNES; NASCIMENTO; SANTOS, 2013). Nesse sentido, Grillo (2008a) também afirma que a identidade docente se define a partir das características pessoais e profissionais, equilibradamente, concluindo que as ações desses docentes traduzem a plenitude da pessoa, de igual forma que a compreensão da humanidade docente auxilia na compreensão da prática profissional.

O desenvolvimento da identidade profissional vincula-se ao processo de socialização profissional. Assim como, questões relacionadas à história de vida se cruzam e são permeadas pela construção de sentidos/significados que os mesmos (cruzamentos) possam permitir, entre eles as autoras citam os desejos de valorização profissional e de reconhecimento social. Nesse contexto, a universidade é vista como lócus do trabalho docente, as singularidades notadas nos discursos docentes refletem expectativas e anseios dos mesmos com relação à inserção no cenário de trabalho em que estão inseridos (MELO; NUNES; NASCIMENTO; SANTOS, 2013).

Ofício, vocação ou profissão, seja qual for a nomenclatura usada, essas atividades não se reduzem a uma mera troca econômica –na qual se desprende energia por salário–, mas que, em termos de autorrealização e reconhecimento social, possuem uma dimensão simbólica. Aliás, uma das grandes preocupações postas a categoria docente é o reconhecimento social, já que a essa profissão grandes responsabilidades e exigências são atribuídas (DUBAR, 2012; PITON, 2007).

Nessa perspectiva, uma destas grandes responsabilidades nas representações sociais dos docentes, consiste na realização de uma prática significativa, a qual é estabelecida como uma das razões dos discursos estarem voltados para a preocupação com a formação do aluno para a vida e para a cidadania. (KIMURA; SILVEIRA; GONÇALVES, 2015). As autoras defendem:

Por meio dessas práticas os professores buscam fazer com que os alunos transcendam a pura assimilação de conteúdos, por isso a necessidade de implementar ações pedagógicas diferenciadas, que possam contribuir com a

formação para a cidadania, preparando-o para a vida. Essa ação diferenciada poderá ressignificar o sentido de ser professor, atribuindo-lhe o papel de verdadeiro agente de transformação social, que como vimos aparece nas representações desses docentes, relacionada tanto aos objetivos do trabalho docente, posto que integra o repertório da prática significativa, quanto ao lugar que ele ocupa no processo de formação, isto é, o papel do trabalho docente (KIMURA; SILVEIRA; GONÇALVES, 2015, p. 13595).

Dessa forma, conforme as mesmas autoras (2015), ao invés da execução de tarefas mecânicas e desprovidas de sentido, cabe aos professores –através da mediação de processos formativos que transcendam a mera decodificação e acúmulo de informações– constituir-se mediador de um processo que contribua para a formação de cidadãos. Para Oliveira (2011), nesse novo contexto social e do trabalho, a educação assume responsabilidades que vão além da transmissão e construção de conhecimentos teóricos/práticos, perfazendo uma maior responsabilidade na construção e no desenvolvimento de identidades –desde a Educação Básica, até a Educação Superior–, além de contribuir no desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória do trabalhador.

Apresentada, brevemente, a relevância social docente –sua função e contribuição– retomo o foco para a sondagem a cerca da figura desse profissional. Nesse viés, mas diferente da visão apresentada da docência como identidade, Pereira (2013) afirma que ser professor é um produto de si, que é como uma marca que se produz no sujeito e não vocação, identidade ou destino. Considera que a busca pela formação acadêmica percorre a intenção de apropriar e ativar essa marca, consonante com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. Ele complementa:

[...]. Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir-se de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2013, p. 35).

Importante também levar em consideração a visão não apenas do ser professor, enquanto profissional, mas atentar ao professor enquanto pessoa. Grillo (2008a) afirma que para análise das dimensões da docência, o ponto inicial é a figura do professor como pessoa e profissional, que, para a autora, são referências inseparáveis para essa profissão que é construída sobre fundamentos ético-filosóficos e é impregnada de valores e intencionalidade.

Esses fundamentos dinamizam um projeto existencial (mais do que pedagógico) explicando a dimensão humana da docência.

Fernández Cruz (2015) sugere para que a formação do professor dê cara ao desenvolvimento profissional, para que seja entendida como um recurso pessoal a partir da própria experiência docente, pela qual é capaz de seguir um processo de apropriação e integração desta experiência, de seu saber prático, dos elementos do contexto institucional no que se desenvolve e de seu universo de significados, de forma coerente com a sua história de vida e como projeção de sua melhora, é necessário, justamente, considerar o professor enquanto profissional, pessoa e adulto, tal como Mosquera (1987) também defende.

Morosini e Comarú (2009) também defendem a indissociabilidade entre o desenvolvimento profissional e a história de vida do professor, considerando que a partir do processo de formação contínuo, as dimensões coletivas e participativas de trabalho são tomadas como referência, com intuito de que por esse processo surjam a conscientização, consolidação e autonomia docente. Para as autoras, o trabalho com a docência se caracteriza por um investimento, para o qual o professor precisa investir em si próprio, como pessoa. Para Maciel (2009a), o investimento na carreira depende de aspectos motivacionais, ou seja, precisa-se administrar exigências sociais e pessoais. Por meio do trabalho, tem-se um processo que altera a natureza e autotransforma o ser que trabalha (ANTUNES, 2003).

Quando a questão da docência entra em discussão, com o atual contexto é impossível não se remeter as multiplicidades de papéis e responsabilidades a que os docentes estão acometidos, muitos deles extrapolando o caráter estritamente educacional, além das inúmeras legislações e cobranças feitas para estes profissionais. Morosini (2008) afirma que há uma imagem criada de que os docentes são incompetentes, remetendo isso à função de ensinar que passou a ter uma complexidade que gera o sentimento de incapacidade nos professores para exercê-lo.

Isso acontece porque há uma diversidade de ações desenvolvidas pelos professores para além do espaço da sala de aula que estão englobadas na docência (MOROSINI, COMARÚ, 2009). Pimenta e Anastasiou (2014) também defendem que a docência ultrapassa os processos da sala de aula no Ensino Superior, colocando em discussão as finalidades do ensino nesse nível. Morosini (2009) afirma que estão em discussão as funções docentes. Já não mais podemos ver um docente como modelo, como um tipo ideal, como em outrora se via/idealizava. Bem como, está constatado que múltiplos professores são dependentes de seu regime de trabalho, da qualificação e da instituição onde leciona.

Morosini e Comarú (2009) descrevem sobre a formalidade e reconhecimento pelas inúmeras legislações do sistema brasileiro de Educação Superior. As cobranças aos professores se diferenciam conforme o nível de ensino e a instituição em que atuam. Se o docente leciona em uma universidade, por exemplo, além das atividades de ensino, deve efetuar pesquisa; se for em centro universitário e/ou em faculdades isoladas não lhe é cobrado o cumprimento em atividades de investigação; se for em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* lhe será cobrado, necessariamente, o curso de Mestrado e/ou Doutorado.

Já se acreditou que poderia saber ensinar aquele que fosse um bom profissional (MASETTO, 2003). Pimenta e Anastasiou (2014) apontam como algumas das mazelas do ensino, o fato de colocarem profissionais/pesquisadores de uma determinada área para atuar como docente. Como se o conhecimento específico para a sua área de atuação fosse suficiente. Para elas, ninguém nasce profissional/pesquisador e acorda professor.

Conforme dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), citados por Pimenta e Anastasiou (2014), entre 1950 e 1992 teve um salto significativo no número de docentes universitários, no entanto, qualitativamente, esse salto não teve o mesmo êxito, já que a maioria dos contratados/convidados foram improvisados, sem preparo para as funções pedagógicas e de pesquisa. Ou seja, antes queriam conhecimento prático, atualmente titulação, no entanto, nenhum dos dois, sozinhos, podem garantir qualidade. No contexto europeu, Fernández Cruz (2015) explica que o conceito de qualidade docente, para a comunidade científica, tem sido feito operativo de duas formas: medidas em termos de realização acadêmica dos alunos ou medida em termos de qualificações profissionais alcançadas pelos próprios docentes.

Nesse sentido, as oportunidades de emprego vêm aumentando para os professores de Educação Superior, isso se deve a expansão das instituições particulares de ensino. Esse aumento numérico de empregabilidade não se associa a processos de profissionalização, já que as exigências nesse nível de ensino para a docência estão associadas apenas à formação em área específica. Além do mais, os próprios docentes não valorizam a formação profissional, tendo em vista que a atividade docente nem sempre é assumida com exclusividade, mas sim, como mais uma atividade para obtenção de renda (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Essa questão da formação é outro conceito chave na docência, já que ser professor é sinônimo de formação permanente. Fernández Cruz (2015) explica que o enfoque (auto)biográfico narrativo da formação de professores pode prover novas formas de pensar a

respeito dessa formação. Para o autor, ao aliar o ciclo de vida e a biografia, se pretende indagar as possíveis trajetórias formativas.

E se, no início desse subtítulo, eu trouxe a influência das políticas públicas governamentais e institucionais para a (re)construção da identidade; depois pincelei sobre a multiplicidade de papéis a que os docentes têm estado submetidos no exercício da profissão – cujos efeitos aparecem (in)diretamente na discussão dos dois subtítulos seguintes–; Fernández Cruz (2015) sugere o incremento da profissionalização docente e a geração de altos padrões para o ensino e para a formação docente ao longo da vida profissional como solução a este estado de situações (econômica e política) a que os profissionais estão à mercê, atualmente.

4.1.3 Trabalho ou emprego: o sentido e o significado da docência

Os conceitos de sentido e de significado aparecem demarcados nas narrativas docentes. O ‘sentido’, na perspectiva de Vygotsky, “[...] é concebido como acontecimento semântico particular constituído através de relações sociais, nas quais uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente constituída” (BARROS; PAULA; PASCUAL; COLAÇO; XIMENES, 2009, p. 174).

Costas e Ferreira (2011), baseadas na obra de Vygotsky, buscaram uma reflexão sobre as compreensões de sentidos, significados e mediação. Nessa intenção, compreenderam que o significado é construído conforme situações vivenciadas, enquanto o sentido tem caráter simbólico. O sentido é o instante, o momento; ele pode mudar sempre que mudam os interlocutores, as situações; ele apresenta caráter provisório e é revisitado; ele torna-se um novo sentido em novas situações e, portanto, não tem a estabilidade de um significado.

Tolfo e Piccinini (2007), ao escreverem sobre o sentido e o significado do trabalho, em geral – sem entrar no mérito do trabalho docente, em especial –, afirmam que o mesmo, seja ele abstrato ou concreto, bem como, as mudanças pelas quais vem passando, tem sido objeto de interesse e pesquisa. Portanto,:

Ao falarmos do homem que trabalha não estamos simplesmente tecendo comentários sobre alguém em abstrato, mas estamos evidentemente salientando o homem de carne e osso, que diariamente gasta oito ou mais horas da sua vida em algo que pode promovê-lo e torná-lo mais humano ou

afundá-lo no tédio e monotonia de uma sociedade cinza, extremamente cinza...! (MOSQUERA, 1979, p. 172).

Considerar o trabalho da pessoa é importante para compreender a construção de sua identidade profissional. E, para compreender o sentido e o significado da docência na vida da pessoa, é pertinente desmistificar o uso dos termos emprego e trabalho. O primeiro parece estar muito mais relacionado ao capital, ao vínculo formal, ao trabalhador assalariado. Já o segundo, tem mais relação com o trabalho em si, com a atividade remunerada, com a mediação do desenvolvimento, realização e conquista de autonomia dos seus sujeitos.

Piton (2007) pensa o trabalho docente tanto como uma profissão, quanto como forma de identidade, o que perpassa a vocação, mas não a desconsidera. Nesse sentido, a autora explica que ser professor/a é ser alguém que trabalha –que ensina, que aprende, que constrói e reconstrói conhecimentos científicos/tecnológicos, com a necessidade de possuir competência técnica e compromisso político, e que seja ético, racional, crítico e afetuoso.

Os mundos do trabalho, do emprego e da formação são dimensões da identidade profissional. Resumidamente, o trabalho é percebido como o domínio do mundo vivenciado no próprio trabalho; o emprego evoca a questão da relação assalariada; e a formação são as formas como os sujeitos aprendem o trabalho –que já fazem ou que vão fazer (DUBAR, 2012; 1997; FRITSCH, 2006).

Conforme Fritsch (2006), o emprego, percebido como trabalho assalariado, tem sofrido uma queda sistemática. O emprego, para muitos, tende a se configurar como espaço de alienação, de não participação nas decisões, de privatização de oportunidades de humanização. A autora pensa o emprego como expressão do trabalho, de forma histórica, cujo manifesta o alienado e o não alienado. O emprego seria a forma institucionalizada do trabalho. No entanto, na sua dimensão concreta, o trabalho permanece como uma categoria central, primária, originária no processo de produção do ser e do existir humano –portanto, o que esclarece o uso do termo trabalho docente na presente Tese.

As pessoas passam grande parte das suas vidas em seus locais de trabalho. Para a maioria dos seres humanos, o trabalho é sinônimo de sobrevivência, o que o caracteriza, nessas situações, como elemento constrangedor e de pura necessidade financeira. O trabalho não pode ser explicado de maneira obrigatória e/ou coercitiva. Para configuração do homem na condição de um ser em desenvolvimento, o qual procura sua maturidade e significado da vida, o problema do trabalho se configura de extrema importância (MOSQUERA, 1979).

Ao longo dos anos, de acordo com Mosquera (1979), a história parece provar a existência de um determinismo econômico na opção das pessoas que assumirão distintos cargos na sociedade. Geralmente, essa percepção é alcançada pelos entornos da adultez média, cuja fase da vida é marcada por um grande índice de frustrações e problemas existenciais.

Nesse sentido, Dubar (2012) afirma que é indispensável ensinar às crianças, desde muito cedo, que é possível ter prazer ao trabalhar realizando algo que aprecie; aos docentes, para ter acesso a um ofício do qual ama ou aprende a amar, que se pode aprender sempre ao trabalhar; às autoridades, que melhores resultados são obtidos por aqueles trabalhadores formados e felizes, do que os não formados e infelizes; e a todos, que a mera corrida pelo dinheiro e a competição não são capazes, por si só, de criar duradouros vínculos sociais e nem aumentar o Bem-estar Interno Bruto das nações (DUBAR, 2012).

Para Mosquera (1979), o trabalho é um compêndio de condições econômicas, determinismo econômico, condições sociais, status, expectativas sociais e diferenças individuais. Ele –o trabalho– apresenta uma complicada rede de interações sociais e psicológicas, as quais expressam valores individuais que cada pessoa atribui ao seu desempenho vital. Nesse sentido, o trabalho, além de ser definido em termos de sua função na sociedade, precisa ser considerado em termos de significado para o próprio trabalhador.

O trabalho desenvolvido de forma impotente revela o vazio que a pessoa sente por si mesma. Em contrapartida, quando executado de forma criadora, o indivíduo projeta sua vida para além da sua pessoa e, através do trabalho, cria uma consciência de humanidade que o permite perceber seu próprio valor, seu ser, seu íntimo. Assim, “[...], o trabalho é uma maneira de se afirmar e desenvolver características que tornam ao individuo mais eficaz em íntima relação com um ambiente que ele pode transformar ou preservar” (MOSQUERA, 1979, p. 169).

Conforme o autor (1979), o trabalho é capaz de provocar diversos comportamentos nos seres humanos. Em algumas pessoas pode evidenciar a necessidade de mudança –já que a variedade é um importante aspecto para a satisfação de um bom profissional–, mas que, no entanto, se trata de um desejo que diminui com os anos da vida adulta, devido ao condicionamento que a sociedade leva a efeito. Considerar o próprio trabalho como continuidade das expectativas, dos anseios e dos valores do crescimento é outro aspecto importante.

O comportamento é provocado e dinamizado pelo trabalho e existem muitas razões para considerar ação de trabalhar como amplitude de personalidade. Nesse viés, a segurança, a oportunidade para o progresso, o mando (chefia) e a instituição, os salários e os aspectos intrínsecos ao trabalho (gosto pelo que faz) são considerados os principais aspectos que levam às pessoas a trabalhar. E a comunicação entre pares e chefias, a promoção e o status social que o trabalho pode oferecer e as condições ambientais do mesmo, são outros aspectos oriundos do trabalho (MOSQUERA, 1979).

Se por um lado o autor (1979) explica as características que conduzem a pessoa a trabalhar, por outro, ele também apresenta os atributos emergentes do trabalho. Para ele, o trabalho é um meio para aumentar a autoestima pessoal e é considerado uma das funções mais específicas da vida humana. O mesmo provoca diversificados comportamentos e evidenciam expectativas, anseios e valores. Reduzir o trabalho a algo exterior ao homem faz correr o risco de coisificar o ser humano e a sociedade como um todo. Nesse sentido:

O que se deduz dos trabalhos recentes dos sociólogos sobre o tríptico organização do trabalho/formação/carreira profissional é que os debates atuais sobre a profissionalização do trabalho, das formações e dos percursos põem em jogo, ao mesmo tempo, a compreensão do que significa a centralidade do trabalho na vida das pessoas e de quais são os cenários possíveis da evolução do trabalho, dos empregos e das qualificações no mundo (DUBAR, 2012, p. 365).

Portanto, se faz pertinente que as instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores promovam a compreensão do significado da prática docente. O significado das ações dos indivíduos participantes da atividade é apropriado pelos mesmos, fornecendo a essas ações o sentido corresponde ao seu significado. Considerado o significado da prática docente –objetivo da atividade do professor–, é necessário descobrir o que motiva/incita o docente a realizá-la, ou seja, qual o sentido atribuído a atividade pelo docente (BASSO, 1998).

Assim, o significado à ação de trabalhar procede da motivação que a pessoa tem para o referido trabalho, a qual –a motivação– poderá ser avaliada por meio das satisfações proporcionadas pelas atividades primárias, secundárias ou motivos criados. E é por toda a importância que o trabalho representa na vida humana que se “alimentam” os numerosos estudos desenvolvidos ultimamente a seu respeito (MOSQUERA, 1979).

4.2 BEM E MAL-ESTAR NA CARREIRA DOCENTE: (IN)SATISFAÇÃO, PERMANÊNCIA E ABANDONO

No primeiro capítulo, destaquei questões relacionadas à docência na Educação Superior, inclusive, sobre algumas mudanças ocorridas ao longo dos anos para os profissionais dessa área e nível de ensino. A intenção aqui é de mostrar como estas questões estão associadas ao processo saúde-adoecimento desses profissionais. Interessante destacar que o que determina e condiciona o processo saúde-adoecimento na classe docente é complexo e configura um processo, considerado por Seidi e Zannon (2004), contínuo que se relaciona a aspectos diversos, entre eles: os econômicos, socioculturais, à experiência pessoal e o estilo de vida.

Dentro desse processo, Oliveira Júnior (2012) ao pesquisar sobre as representações sociais de saúde e doença, encontrou para a saúde, a partir de sua análise, o cuidado com o corpo e alimentação e resistência à medicalização. Por outro viés, visando às questões de saúde e bem-estar, Mosquera e Stobäus (2006) defendem que todo ser humano tem necessidade de ser valorizado positivamente ou de ter autoestima positiva, sendo que isso só pode ser aprendido a partir da interiorização ou introjeção de experiências externas de valorização, tal como apresentado no subcapítulo anterior.

Isso demonstra a importância da necessidade de valorização e reconhecimento das pessoas e das suas ações, e complementam que uma autoestima mais realista é um conjunto de atitudes e de percepção avaliativa que a pessoa tem sobre si própria, é uma maneira de ser e de se pensar sobre si, que podem tanto ser positivas, como negativas, demonstrando que não é estático, já que se revela de acordo com acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (psicossomáticos). Com isso, compreendemos que a autoestima é, portanto, maleável e provém de três elementos básicos: as análises pessoais que próprio sujeito realiza sobre si mesmo, como percebe como os outros o veem e como ele acha que os outros o percebem (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006).

A autoestima pode ser considerada o conceito mais relevante no desenvolvimento da personalidade humana. Nesse sentido, os riscos à autoestima, geralmente, envolvem a combinação de fracasso nas próprias ações e a diminuição de estima que outras pessoas lhe atribuem. O equilíbrio entre ambas varia de pessoa para pessoa. No entanto, as condições

cotidianas da vida e as avaliações culturais e a sociedade exercem forte influência sobre a autoimagem pessoal (MOSQUERA, 1987).

Mosquera (1979) explica que o percurso seguido pela pessoa para o desenvolvimento da autoimagem e o conhecimento do próprio corpo constituem um dos problemas mais importantes na estruturação do ser humano. A capacidade de crescimento e opção no mundo é indicada pela reflexão feita pelo ser humano a respeito de sua própria pessoa. Portanto, a autorrealização está intimamente ligada a maturidade.

Nesse sentido, a autorrealização é considerada por Mosquera (1979) como o centro vital e se compõe de diversas fases como o livre-arbítrio, a maturidade, a pessoa, a motivação e autoconsciência e o desenvolvimento pessoal e social. A autorrealização fica conectada ao processo de crescimento e desenvolvimento e, naturalmente, passa por diferentes fases. Inicialmente, sua orientação está dirigida para a satisfação de necessidades imediatas, em seguida, traz reformulações nos níveis psicológicos da vida. A pessoa, a medida em que vai mudando, altera seu estilo de vida e assume nova direção e qualidade para a mesma. A partir disso, consegue dar maior significado a sua existência e pode aceitar a capacidade de se olhar intimamente de maneira mais honesta.

Assim, para uma personalidade sadia, a imagem pessoal, o desempenho e os elementos motivacionais precisam ser levados em conta (MACIEL, 2009a). Em sua pesquisa, essa autora não encontrou o salário como condição para bom desempenho, no entanto, sobressaltou –em unanimidade– o apelo pelas condições materiais e humanas de trabalho. Ela observou o desejo de que a universidade se constitui em um lugar de realização das aspirações pessoais e de vida, onde as energias criadoras pudessem expandir-se em possibilidades.

Essa energia a que Maciel (2009b) se refere seria a que move o sujeito em busca de suas aspirações e ela é fornecida pela saúde emocional (considerado, pela autora, como um modo de ser, amistoso, companheiro, honesto, ético, promovendo o bem e o resultado positivo) que potencializa o processo autoeducativo na direção do desenvolvimento e realização enquanto profissional. Outro ponto destacado por ela relaciona-se ao equilíbrio entre a vida privada e a profissional, vistas como estratégias para o educador utilizar em busca de prevenção de situações de mal-estar. A autora ainda defende que:

Um conceito integrador de saúde envolve a ideia de que o nosso bem-estar está ligado à qualidade das nossas emoções. A saúde é uma condição para a conquista do sucesso de nosso projeto de vida e, conseqüentemente, da felicidade. Portanto, um capital valioso que deve ser bem administrado em todos os nossos contextos existenciais: pessoal, profissional, social. O

emprego equilibrado da nossa energia vital, nesses diferentes contextos, promove o nosso bem-estar, aumentando o nosso poder de ação. Integrar a saúde física, emocional, mental e espiritual harmoniza o nosso universo interior, o nosso sentir, conectando-o como fonte energética do nosso pensar e agir (MACIEL, 2009b, p. 156-157).

Portanto, para essa autora, da mesma forma que conhecemos sintomas de estresse, existem também os sintomas de relaxamento e tranquilidade. A pessoa (e o profissional) que estão sob o efeito de relaxamento apresentam um estado de diminuição da tensão muscular e arterial, do consumo de oxigênio, do ritmo cardíaco, além de produzirem ondas cerebrais alfa, otimizando o poder de cura do organismo.

Nesse ínterim, Borsoi (2012) esclarece que há sentimentos positivos na docência e estes estão relacionados a um sentido mais intrínseco e subjetivo do profissional dessa área. Geralmente, aqueles aspectos em que os professores têm maior grau de controle, já que está relacionado ao principal objetivo da docência e à forma como se veem como profissionais.

Por esse viés, a autora sinaliza alguns comentários frequentes como positivos, gratificantes, prazerosos e que são considerados como trunfos na carreira docente: a relação com os estudantes, a natureza do próprio trabalho, o contato com os alunos e a possibilidade de acompanhá-los no amadurecimento intelectual. É interessante, pois esse quesito, a maioria das vezes, é considerado como o deleite e a compensação do seu trabalho, já que se pode perceber a importância do mesmo na vida de pessoas que estão se preparando para o mercado de trabalho e, também, por não ter aqui a pressão pela produtividade (BORSOI, 2012).

Em relação à produtividade, Maués (2009) explica que –estabelecidos com base nas recomendações dos organismos internacionais, dos consensos dos setores educacionais mundiais apresentados nas conferências internacionais em relação à Educação Superior– os novos marcos regulatórios conferiram ao trabalho docente feições de empresa moderna, no qual transformaram o conhecimento em força produtiva, exigindo da comunidade acadêmica uma nova cultura, que vem sendo forjada por força de Regulações –Leis, Decretos, Portarias e outros instrumentos–, as quais se constituem nos parâmetros que regulam esse nível de ensino. Essas novas regulações voltadas à Educação Superior, são traduzidas pelas políticas e materializadas pelas reformas, as quais tem por características a centralidade atribuída à avaliação; pelo financiamento externo/heteronomia, que influencia na missão e na prática da instituição; e, pela avaliação de resultados.

Nessa conjuntura, além das avaliações externas indiretas a que os trabalhadores são submetidos –Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem e Pisa– a essa relação, aos docentes da

Educação Superior se acresce a avaliação de cursos promovida pelo SINAES. Metas são estipuladas e mecanismos de verificação dos resultados obtidos são estabelecidos pelo Estado-avaliador. Ao docente cabe a obrigação de atingir tais resultados, ou caso não consiga, a instituição em que está vinculado seja penalizada, deixando de receber recursos (MAUÉS, 2009).

Tal obrigação imposta ao professor, na maioria das vezes, não considera as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, como por exemplo: as condições de trabalho (que implica em turmas com 50 alunos ou mais); a falta de uma política de valorização do magistério (na qual estivesse incluída um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada para os professores); formas de contratação temporária; uma política previdenciária que possibilitasse a aposentadoria com dignidade ao docente; dentre outras questões necessárias, mas ainda não contempladas nessas regulações que acometem o trabalho docente e o tornam precário e demasiadamente flexível (MAUÉS, 2009).

Trazendo à tona a questão da pressão por produtividade e, de um modo geral, por resultados, entro na discussão da outra face do processo aqui apresentado, ou seja, os fatores que podem levar ao adoecimento na docência na Educação Superior. Na pesquisa anteriormente referenciada de Oliveira Júnior (2012) ao pesquisar sobre as representações sociais de saúde e doença, encontrou para doença, a partir de sua análise, o acúmulo de trabalho, o tempo de formação em Programa de Pós-Graduação como requisito para o cargo, a relação com os pares e as jornadas de trabalho inflacionadas. De acordo com Carlotto (2004b), na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual é que o papel do professor tem se modificado, sendo que esta nova configuração de trabalho docente, tanto pode conduzir a situações de enriquecimento e motivação para o trabalho, como, também, pode ocasionar ou incrementar em determinados fatores de estresse relacionados ao trabalho.

Sobre isso, para Salanova Soria, Cifre Gallego, Grau Gumbau, Llorens Gumbau, Martínez Martínez (2005) as pesquisas permeiam mais as consequências, possuindo poucos estudos sobre seus antecedentes. Carlotto (2004b) sinalizou, também, a questão da autonomia, para ela, em relação à docência universitária, quanto mais baixo o grau de autonomia e de identificação da tarefa do professor desse nível de ensino com a atividade docente, maior é a sua exaustão emocional.

Como Maciel (2009b) defende, o sujeito deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, o sentido de homem precisa ser resgatado enquanto corpo consciente que, a partir

da atividade historicizante, marca sua existência nos contextos em que influencia e é influenciado. No entanto, apesar do conhecimento da importância dessa compreensão, é exigido do professor uma postura profissional rígida e uma neutralidade de sentimentos, que são incoerentes com sua corporeidade e deixam sua característica humana, na maioria das vezes, sem evidência (MACIEL, 2009a).

Ao contrário, quando esse meio em que os professores universitários atuam não propicie e nem tem esse olhar atento, quando entram em voga os conceitos de proletarização, intensificação, precarização, quando não se trabalha em prol de períodos de desaceleração (relaxamento, repouso, período de lazer), pode ser, muito provavelmente, que questões relacionadas à doença prevaleçam. Nesse sentido,:

Tomando como referência o processo de mercantilização da educação superior, busco identificar e problematizar os principais aspectos da precarização do trabalho docente: (a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas conseqüências (BOSI, 2007, p. 1503).

Ainda para o autor (2007), o panorama do mundo laboral é composto por aspectos relacionados à precarização do trabalho, às crescentes exigências de metas e à qualidade de excelência produtivista. Além do mais, segundo Maciel (2009b), cada vez mais, a pessoa do educador é vista como candidato ao estresse ocupacional, estando sujeito às doenças laborais decorridas da inadaptabilidade às mudanças sociais (partindo desde o aceleração dos ritmos, movimentos e exigências que o mundo do trabalho tem imposto). Cansaço, adoecimento, desvalorização, desafio, dificuldades, precarização, excesso de trabalho, reclamações foram as expressões mais comuns que ilustraram a percepção dos docentes, os quais indicaram o caráter de denuncia da precarização, no estudo realizado por Kimura, Silveira e Gonçalves (2015).

Assim, o professor universitário é caracterizado pela diversidade, pluralidade de opções, de caminhos, de alternativas, de interesses e de tensões (CARLOTTO, 2004b). Tratando das tensões, o mal-estar na docência –expressão empregada, por Esteve (1999) para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade docente–, é considerado resultado das condições psicológicas e sociais em que o profissional exerce suas funções, por conta da mudança social acelerada. Mosquera e Stobäus (2008) defendem que os

problemas enfrentados pelos docentes, em grande parte, são resultados de um ambiente hostil e que essa hostilidade é proveniente, principalmente, de locais com muitas pessoas (personalidades distintas, por exemplo).

Além disso, o próprio trabalho em sala de aula pode ser gerador de instabilidade no processo saúde-adoecimento. Grillo (2008a) ao escrever sobre a instabilidade do contexto da aula como uma das ideias-chave mobilizadoras da docência, afirma que cada vez mais o reconhecem como incerto, singular, heterogêneo (características da vida da aula, como nomeia a autora), tornando inaceitável a racionalidade que garanta o que pode dar certo, de uma metodologia infalível e/ou de uma teoria que possa comandar uma prática.

Em relação aos conceitos apresentados desde o capítulo anterior e que podem entornar o pêndulo para o lado da doença, a questão da intensificação docente tem papel preponderante. Para Pimenta e Anastasiou (2014), as novas demandas apresentadas aos profissionais da educação, que na maioria das vezes os sobrecarrega, têm impulsionado pesquisas na área. Para elas, essas demandas surgiram da preocupação com a qualidade dos resultados obtidos da Educação Superior, revelando a importância de seus docentes estarem preparados política, científica e pedagogicamente.

Em relação às considerações dos professores, Melo, Nunes, Nascimento e Santos (2013) entendem que a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo são aspectos cruciais para os enfrentamentos ocorridos entre professores, podendo contribuir para o agravamento da crise de identidade docente. O trabalho docente é uma profissão em contínua evolução, a qual é afetada pelas contínuas mudanças sociais (ESTEVE, 2003).

Essas mudanças podem gerar uma crise de identidade, já que as mesmas afetam a aspectos considerados substanciais para compreender a profissão, como: o aumento de exigências, a diversificação de fontes de formação e informação, a necessidade de revisão contínua dos currículos escolares e os programas formativos (e por ele dos currículos de formação e desenvolvimento dos profissionais), as novas condições laborais, a mudança no modelo de interação aluno-professor e a fragmentação do rol docente (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015). Assim,:

Podemos ainda considerar uma suposta crise de identidade profissional do professor, cujo principal aspecto refere-se às mudanças radicais que atingem o mundo do trabalho. Estas mudanças têm demandado o redimensionamento dos papéis desempenhados pelo professor, o que sugere uma crise de identidade. Assim, pressupondo-se que toda profissão afirma uma identidade, logo existe uma identidade profissional do professor, ou seja, uma maneira de ser professor que é construída paulatinamente. Ao falarmos

em crise da identidade profissional do professor, estamos nos referindo a uma crise na maneira e no jeito de ser professor (MELO, NUNES, NASCIMENTO; SANTOS, 2013, p. 50).

Essas mudanças radicais que atingem o mundo do trabalho, conforme Seligmann-Silva, Bernardo, Maeno e Kato (2010) decorrem da globalização financeira, da mundialização da precarização social, junto com as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão. Bianchetti e Machado (2013) também afirmam que o prolongamento e a intensificação do trabalho e sua jornada dos envolvidos, em especial, em Programas de Pós-Graduação tem gerado consequências graves para a vida e para a ciência. Além disso, a desvalorização social a que o professor tem sido acometido é notória, como exemplos Maciel (2009a) cita a falta de posicionamento da sociedade frente às greves do magistério, seja na escola ou na universidade, sendo que o resultado dessa crise reflete nas salas de aula de todo país.

Carlotto (2004b) afirma que as frustrações são similares entre os docentes, independente do nível de ensino em que o professor atua, entre elas: a pressão do tempo, as classes com grande número de alunos, as excessivas demandas burocráticas, a falta de suporte administrativo e o exercício de vários papéis. Em sua pesquisa, Carlotto (2004b) constatou que entre os professores universitários, foi apontado como principal fator gerador de estresse e *burnout*, a pressão para o desenvolvimento de pesquisas e para a publicação científica.

Assim como encontraram nas pesquisas em que se basearam sobre as relações entre regulação educativa com ênfase para avaliação e trabalho docente na Pós-Graduação, Maués e Mota Junior (2011, p. 400), ao investigarem sobre a docência na Pós-Graduação brasileira, constaram que a natureza do trabalho docente desenvolvida em instituições universitárias é incompatível com “[...] as imposições que o capital busca processar às custas do estrangulamento da autonomia universitária e da alienação do trabalho”.

Dentre as exigências já citadas –em especial, as burocráticas (BOLZAN, 2009), mas também as relacionadas às pesquisas e publicações–, que se acumulam às atividades docentes, posso exemplificar com o contrato de trabalho que mesmo flexível, requer um envolvimento e disponibilidade que pode ser superior ao número de horas legalmente contratadas. Além disso, seus planejamentos e toda a burocracia que devem realizar. O estudo apresentado por Oliveira (2013) contribui nesse sentido, já que trata sobre a cobrança cada vez maior em relação à formação do professor e à produtividade no trabalho e que, no entanto, o salário não aumenta concomitante a essa demanda. Nesse ínterim, Fidalgo e Fidalgo (2013) consideram que, da mesma forma como o trabalho pode impactar, influenciar e/ou determinar mudanças

sobre outras esferas que não somente a sua, os espaços e tempos extralaborais podem, igualmente, interferir na sua relação com o trabalho e os alcances sobre os demais domínios da vida social.

No sentido dessas novas exigências, Silveira (2012) abordou acerca do caráter internacionalizado assumido pela Educação Superior, que certamente traz visibilidade e reconhecimento ao Programa que o oferece, mas pode apresentar desvantagens ao professor que tem mais atributos a desenvolver, sem muitas vezes, ganhar proporcionalmente para isso.

Nessa perspectiva, em outra pesquisa, Carlotto (2010) ao investigar sobre a SB e as diferenças segundo os níveis de ensino encontrou os professores universitários como um dos que apresenta o menor índice em relação a sua realização profissional, perdendo apenas para os professores do Ensino Médio. Assim, com relação à realização profissional, Carlotto (2010) encontrou os professores de Educação Infantil com os melhores e mais elevados índices de realização, seguido dos que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Universitário e, por último, os do Ensino Médio.

Já Caran, Secco, Barbosa e Robazzi (2010) atribuem essa variação conforme o nível de ensino à passividade de ocorrência de assédio moral nos ambientes universitários, por conta, em especial, da competitividade e rivalidade que ocorrem entre as pessoas e os grupos de pesquisa. Cabe salientar, que assédio moral é entendido, pelas autoras, como o uso intencional de poder contra uma pessoa e/ou mais (grupo), podendo resultar em malefício para o desenvolvimento físico, mental, espiritual e moral (CARAN; SECCO; BARBOSA; ROBAZZI, 2010).

Outrora ser professor universitário era questão de status (SILVA; MAFRA, 2014). Com isso não quero dizer que atualmente a docência universitária não seja percebida em sua relevância e almejada por muitos. Porém, devido às altas demandas relacionadas às atividades e a formação, em contrapartida, com um salário que não aumenta proporcionalmente as atuais exigências, essa questão de status decaiu. Mas ainda é possível observar que dentre as categorias de professores, essa ainda é vista com melhores perspectivas de trabalho e remuneração. Fazendo com que tenha alta procura por formação em nível de Mestrado e Doutorado, aumentando os cursos *stricto sensu* e o campo de inserção desses profissionais.

Segundo a visão da enfermagem, para Caran, Secco, Barbosa e Robazzi (2010) os profissionais da educação se empenham na obtenção de indicadores superiores aos dos colegas, acreditando no prestígio, no reconhecimento pessoal e acadêmico que isso gera. Essas situações podem culminar em atritos. Para as autoras, é necessária a busca insistente de

solução institucional, visando à saúde desses trabalhadores e o bom desempenho da Instituição Pública de Ensino Superior que elas investigaram.

Borsoi (2012), também, conclui que as condições de trabalho têm feito com que os professores expressem mais sentimentos negativos do que positivos em relação à sua atividade e à própria universidade, já que, muitas vezes, essas condições somam-se à sobrecarga laboral, exigências de produtividade e ao clima competitivo. As queixas de doença em relação às condições de trabalho docente também foram observadas por Souza, Rodrigues, Paula, Catelli e Teixeira (2014) e Garcia, Oliveira e Barros (2008) que atribuem tais queixas, sobretudo, a desvalorização e competitividade vivenciadas no trabalho.

Outro risco, apresentado por Maciel (2009a), é a supervalorização das titulações acadêmicas, que não são, obrigatoriamente, sinônimos de competência pedagógica, a qual é construída na ocupação de um espaço pedagógico e científico próprio para esse fim, na originalidade das produções, no projeto de vida, além da trajetória evolutiva e meritamente reconhecida. Ou seja, outrora se supervalorizava a atuação profissional como condicionante para ser um bom professor, enquanto, atualmente, a supervalorização tem decaído, muitas vezes, sobre a titulação.

Borsoi (2012) afirma que, de alguma forma, os trabalhadores dos setores de atividades produtivas e/ou serviços estão submetidos à precarização de trabalho, como mencionado anteriormente. No entanto, para a autora, a intensidade pode ter grau maior ou menor conforme a modalidade de vínculo de trabalho (público ou privado, terceirizado ou não, formal ou informal), a capacidade de mobilização dos trabalhadores e, justamente, o nível de qualificação dos mesmos.

Nesse sentido, Mancebo, Maués e Chaves (2006) defendem que a organização do trabalho docente, em especial na Educação Superior no Brasil, tem sido afetada pelos sucessivos governos brasileiros neoliberais em virtude da implementação de uma reforma estrutural que vêm acontecendo nas universidades por meio de um intenso processo de privatização. Assim, o trabalho docente no país vem se configurando. As novas ordenações assumidas pelo estado brasileiro e as decorrentes políticas implementadas para a Educação Superior parecem atingir duplamente as atividades docentes. Por um lado, configurado como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, o docente se percebe imerso em uma nova organização do trabalho. Por outro, vê o produto do seu trabalho –fundamental na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo–, também ser afetado. Sobre esses dois aspectos, as autoras esclarecem que,:

Em relação ao primeiro aspecto, as mudanças e conseqüências são múltiplas e, quase sempre, desastrosas: (1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices. Em relação ao segundo aspecto – os produtos do trabalho do professor – faz-se necessário destacar para análise as duas principais atividades docentes: (1) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e (2) a produção do conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47).

Portanto, conforme as autoras, essas mudanças afetam em cheio o trabalho docente, as quais forçam o ritmo da produção, incrementam as atividades a serem realizadas, instituem horários atípicos que aceleram o desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica considerada produtivista-consumista. Tudo isso, induz a apressar práticas como a leitura, cursos, formação de mais alunos em menor tempo, o que provoca uma redução no tempo de convivência e no campo coletivo de criação com o texto, tema, colegas e professores (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Sem considerar em que condições, os docentes da Educação Superior e da Pós-Graduação têm sido alvo das regulações pós-burocráticas, anteriormente citadas, as quais tem por objetivo principal a obrigação de resultados. A CAPES representa a agência reguladora no que diz respeito às exigências do desempenho docente na Pós-Graduação *stricto sensu*, cobrando resultados dele e do PPG no qual está inserido. Esses resultados são traduzidos por publicação em periódicos (que atendam o Qualis estabelecido pela agência); capítulos de livros; participação em eventos (normalmente autofinanciados pelo próprio docente – passagens, hospedagens); orientações; entre outros. Assim, está instalada a produção acadêmica, na qual o docente é considerado competente se cumprir as exigências dos órgãos de fomento “[...] ou seja, aprovando projetos de pesquisa, solicitações de financiamento para participação em eventos, e tantos outros indicadores estabelecidos a partir da lógica

mercantilista” (MAUÉS, 2009, p. 486).

Conforme a autora (MAUÉS, 2009), a própria sistemática de financiamento de projetos adotada pelas duas agências de fomento no país, CNPq e CAPES, segue a linha de regulação de quase mercado, através de editais públicos, gerando mais uma atribuição na qual o docente deverá obter êxito, em virtude da obrigação de resultados. Esse contexto tem provocado competição entre os pares e transformado o professor em empreendedor, o qual precisa ser capaz de celebrar convênios, por meio da instituição, atrair empresas que possam e se interessem em financiar suas pesquisas e montar seus laboratórios. Dessa forma, além do magistério, o professor passa a assumir funções administrativas e burocráticas, necessitando o preenchimento de inúmeros relatórios, captação de recursos externos e obrigatoriedade de muita produção, caso mantenha o interesse em permanecer no âmbito da Pós-Graduação e receber bolsa das referidas agências de fomento. No entanto, todo esse entorno implica na intensificação do trabalho, o qual passa a exigir mais tempo do profissional –que pode se estender para além das suas oito horas contratuais– para atender a todas as demandas que agora lhes são atribuídas, as quais vêm alterando a natureza do trabalho, significativamente, e alterando a própria identidade desses profissionais.

Portanto, além da questão da precariedade, da privatização e do produtivismo, a intensificação do trabalho docente também se torna palavra chave nesse processo. Além do trabalho desenvolvido na instituição (que já é bastante), os profissionais docentes, geralmente, levam trabalho para além do espaço institucional (MACIEL, 2009b). Borsoi (2012) afirma que essa profissão tem natureza que permite sua realização, em parte, fora do ambiente da instituição; que extrapola os limites da jornada regimental contratada; que impossibilita a visibilidade óbvia do produto do seu trabalho; que depende de condições especiais para de fato ser efetivado, como no caso da preparação das aulas e elaboração de textos e artigos científicos; etc.

Características como essas contribuíam para que o profissional docente não se percebesse como um trabalhador típico, o que foi se modificando conforme a necessidade das instituições públicas em adotar princípios e critérios de gestão já adotados no setor privado, como: a política produtivista, o estímulo a competição, a exigência de maior qualificação profissional, entre outras (BORSOI, 2012). A autora atribui muito disso à dimensão imaterial do trabalho por excelência dos docentes.

Sobre essa imaterialidade, Hypolito e Grishcke (2013) defendem que se trata de uma perspectiva tendência e referem o trabalho docente como exemplo de uma das profissões mais

antigas com essa característica de trabalho, levando em consideração sua relação com aspectos subjetivos e emocionais da identidade desse profissional, tal como apresentado no subtítulo anterior.

Com isso, para Borsoi (2012), esses princípios e critérios impactam tanto a qualidade da produção acadêmica (passa a valer a quantidade), quanto à saúde e modo de vida desses profissionais. Modo de vida, esse, que não diferencia os limites de tempo de trabalho e de não trabalho. Esse sentimento de produtividade tem-se reduzido ao quantificável/palpável. Há uma necessidade de o trabalho intelectual realizado pelo docente se materializar.

Dessa forma, para a autora, os artigos, capítulos ou livros (que seria a produção científica materializada) parece equivaler-se a qualquer bem material que pode ser manuseado, utilizado e/ou descartado, seguindo metas quantitativas que precisam ser cumpridas. Sobre o sentir-se produtivo, é interessante que nessa pesquisa realizada pela autora, os que apontaram sentir-se dessa forma estavam, na maioria (81,6% dos 38 participantes), atuando em Pós-Graduação, ou seja, na obrigatoriedade de ter pesquisas em andamento e de publicação de trabalhos científicos.

Com tudo isso, de acordo com Carlotto (2010), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a profissão docente como uma das mais estressantes, apresentando forte incidência de elementos que conduzem à SB. Esta síndrome é um dos riscos psicossociais laborais que apresentam uma preocupação crescente devido suas amplas consequências, afetando especialmente as profissões assistenciais e parece, obviamente, um problema vinculado ao exercício da docência (GAMARRA; JIMÉNEZ; PUIG, 2009).

Para Salanova Soria, Cifre Gallego, Grau Gumbau, Llorens Gumbau e Martínez Martínez (2005), as novas atribuições em contraposição com a SB são vistas pelos professores e estudantes universitários como ameaças; já quando essas novas atribuições se contrapõem com a satisfação, são vistas como superação. Para as autoras, as variáveis sociodemográficas e laborais (gênero, nível educativo, idade, entre outras) possuem relação com o bem-estar e/ou *burnout* docente.

Além disso, conforme Barata (2005), o estado de saúde é determinado pela trajetória pessoal moldada pelo contexto social e pelas condições materiais de vida. Ou seja, uma mesma atividade pode representar saúde ou doença para indivíduos distintos, dependendo de como essa atividade é centrada na vida dessa pessoa e de sua trajetória pessoal, e essa pesquisa, teve o intuito, justamente, de ouvir as pessoas em suas singularidades, buscando perceber como os fatores aqui apresentados refletem na vida de cada um. Se por um lado o

resultado das transações biográfica e relacional podem conduzir a uma forte identificação com o local e pessoas do trabalho –como apontado na subcapítulo ‘O perfil profissional docente’–, por outro, essa identificação pode ser frágil, o que provocaria a ruptura e/ou o abandono da profissão (DUBAR, 1992; FERNÁNDEZ CRUZ, 1995).

Se constata, em relação às condições de trabalho, que a intensificação e a precarização têm gerado doenças, desgastes e abandono da profissão. Diante disso, Maués (2009) sugere que, é de interesse que as entidades acadêmicas, os movimentos de professores, os sindicatos da categoria intervenham na situação, de maneira responsável, com o intuito de buscar a valorização do profissional docente e a melhoria das condições de trabalho, possibilitando o resgate do valor social do magistério.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Visando responder ao problema de pesquisa já exposto, em consonância com os objetivos propostos e o Referencial Teórico adotado, tenho o intuito –com o presente capítulo– de apresentar o percurso metodológico que adotei na Tese. Nesse momento, caracterizo o delineamento, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de pesquisa, descrevendo as técnicas de coleta e análise dos dados empregados.

5.1 DELINEAMENTO

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, em nível interpretativo, através de entrevistas em profundidade, de cunho (auto)biográfico, denominada aqui, narrativas sobre histórias de vida. Isto é, o estudo tem seu enfoque para além do que se denomina de discurso na sala de aula, o foco está nos discursadores, ou seja, nos docentes (MOSQUERA, 2000).

Nesse sentido,:

A perspectiva de pesquisa centrada na abordagem biográfica e experiencial permite compreender a formação docente em uma dimensão diferente da dos princípios da racionalidade técnica. A compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas na trajetória pessoal apresenta-se como um exercício potencializador de formação e de pesquisa, na medida em que possibilita ao sujeito em formação compreender-se como autor do seu percurso formativo (ROZEK, 2010, p. 99).

Assim, para essa mesma autora, no campo da formação docente, a densidade da produção social de determinados significados que o sujeito apropria emerge das histórias de vida. Os processos sociais da produção narrativa são trazidos pela pessoa que narra, enfatizando no papel do sujeito em sua própria formação e na coletividade da construção da profissão docente. A história de vida, então, “tem na reflexão a travessia fundamental para revisitar e refletir a vida em suas múltiplas relações, o que permite um caráter emancipatório na formação docente, na medida em que articula dimensões ontológicas, pedagógicas e sociais de ser e estar com os outros” (ROZEK, 2010, p. 102).

Nesse ínterim, um tempo histórico, um tempo social e um tempo cultural coexistem na narrativa produzida pela história de vida, os quais vem impregnados na singularidade de cada

vida contada, através da qual [singularidade] pode-se conhecer, também, a história coletiva da docência, já que, ao mesmo tempo que apresentam multiplicidade e singularidades, os processos também apresentam matrizes comuns (ROZEK, 2010). Assim, ela esclarece que:

O ato de pensar as experiências vividas, privilegiando os sentidos atribuídos pelas professoras no seu cotidiano da docência, implica a dialética entre o individual e o coletivo em que, de um lado, as pessoas se autointerpretam, e de outro, procuram, no diálogo com os outros, uma cointerpretação da sua experiência. É nesse movimento dialético que se elas se formam [sic]; é nessa polaridade que vivem a forma humana de ser, nas suas dimensões individuais e coletiva (ROZEK, 2010, p. 103).

Ao realizar um estudo sobre a investigação biográfico-narrativa como alternativa para um estudo sobre os docentes, Huchin Aguilar e Reyes Cháves (2013) concluem que esse tipo de delineamento metodológico permite compreender os sentidos que os docentes dão ao trabalho e como atuam nesse contexto profissional. Os autores ainda alertam que esse tipo de estudo possibilita visualizar outros aspectos relevantes, que em outro tipo de delineamento não seriam contemplados, como os sentimentos, os propósitos e os desejos dos entrevistados.

Além, desse esclarecimento do uso das narrativas e o entendimento a seu respeito, cabe salientar que essa pesquisa não assume o caráter de estudo comparado, mas assume um viés de estudo “cruzado”, no qual narrativas de diferentes pessoas são cruzadas entre si. O delineamento fundamenta-se, conforme Gil (1991), no estudo detalhado de poucos sujeitos de um determinado contexto, no caso da presente Tese, não se tratam de poucos sujeitos, tendo em vista os objetivos propostos para a mesma foram entrevistados sujeitos suficientes e necessários para o que era proposto. Assim, pode-se considerar que o estudo se baseia na metodologia de estudo de caso em profundidade ou interpretativo com cruzamento de narrativas, assumindo, em partes, viés semelhante ao estudo de caso descritivo, com a pretensão de “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), a qual pode assumir a forma de um estudo comparado, já que são estabelecidas comparações entre dois ou mais casos específicos, com o intuito de descrever, explicar e analisar fenômenos por justaposição e comparações (TRIVIÑOS, 1987; FREITAS; JABBOUR, 2011).

Sobre as narrativas cruzadas, Eisenhardt (1989), explica a necessidade de o pesquisador familiarizar-se com cada caso, antes de analisar comparativamente os vários casos, permitindo, dessa forma, que o pesquisador encontre o entendimento profundo de cada caso, necessário para uma análise com comparação dos casos. Então, para o presente estudo, as narrativas foram analisadas, em um primeiro momento, individualmente e, posteriormente,

cruzadas a partir de cada narrativa, através do mesmo período de atuação na carreira docente, conforme as teorias de Huberman (2013), Fernández Cruz (1995) e Mosquera (1987).

Assim, neste estudo foram privilegiados os ciclos da carreira docente, a partir das narrativas (auto)biográficas de cada uma das entrevistadas. Portanto, conforme Fernández Cruz (1998), para o presente estudo, foi adotada a teoria dos ciclos de vida enquanto perspectiva biográfica e as histórias de vida profissional como instrumento para compreensão do processo.

5.2 PARTICIPANTES

Convidei a participar do estudo (para a versão final da Tese) professores que atuam Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Inicialmente tinha a pretensão de entrevistar um professor de cada um dos cinco ciclos de vida profissional, de acordo com o modelo de Huberman (2013), independente de gênero, idade e tipo de instituição ou considerando suas condições de acesso e disponibilidade. Posteriormente, com a realização das entrevistas e a aproximação com as leituras feitas nas disciplinas e também com as leituras feitas durante a estância/estágio na UGR, percebi a necessidade de dialogar entre as teorias de Huberman (2013), Fernández Cruz (1995) e Mosquera (1987), como já explicitado anteriormente.

Esse diálogo teórico, no entanto, fez com que a realização das cinco entrevistas fosse inviável, já que no campo em que realizei as entrevistas não foi possível encontrar profissional para o primeiro ciclo, considerando a improbabilidade de encontrar um professor em início de carreira na Pós-Graduação com menos de 28 anos de idade, já que a contratação para atuação nesse nível de ensino, requer uma determinada experiência prévia na graduação, além de Doutorado já concluído. Ainda assim, o estudo não foi inviabilizado, pelo contrário, tendo em vista que as quatro entrevistas realizadas com professoras dos demais ciclos serem em profundidade e terem o caráter de história de vida, elas dão conta de responder as demandas do primeiro ciclo a partir das experiências narradas.

Delimitado o Quadro Teórico, os critérios de inclusão adotados foram: atuar no *stricto sensu* e em Programa de Pós-Graduação na área da Educação. A escolha das professoras a serem entrevistadas ocorreu, inicialmente, através de uma busca na Plataforma Lattes/CNPq, a partir dos critérios já listados e que estivesse atuando em uma universidade localizada no

estado do Rio Grande do Sul/Brasil. As demais entrevistadas foram escolhidas a partir do método ‘Bola de Neve’ (TURATO, 2003) –no qual os próprios entrevistados indicam outros colegas que também atuam no mesmo contexto– e a partir dos nomes indicados, uma nova pesquisa foi realizada na Plataforma Lattes/CNPq, com o intuito de verificar se todos os critérios adotados estariam atendidos.

Ao todo, quatro professoras foram entrevistadas. Casualmente, todas são do gênero feminino e atuantes em universidades privadas localizadas no estado do Rio Grande do Sul (as professoras não atuam na mesma instituição). Embora essas três últimas características tenham sido casuais, devido à sua pertinência e peculiaridade, inclusive para o/no desempenho do trabalho, elas aparecem definidas no segundo capítulo –que trata do contexto da presente Tese. Sobre a consulta na Plataforma Lattes/CNPq e as indicações que levaram a escolha dos sujeitos da presente pesquisa, esta Tese se parece com o uso do que Fernández Cruz e Romero Lopez (2010) compreendem por bons docentes de acordo com a representatividade dos mesmos na carreira profissional e também a disponibilidade e interesse para/em participar da entrevista.

A primeira entrevista com cada professora teve duração de 1h30 a 3 horas, os demais contatos, quando necessários, foram realizados de modo mais informal (não gravadas) ou por e-mail. Considero todo o contato imprescindível para o resultado aqui apresentado, desde a busca/indicação, agendamento, entrevista e contatos posteriores. No entanto, a entrevista de fato foi a mais marcante para mim, enquanto pesquisadora e pessoa. A entrevista gera um misto de sentimentos, pois revela a confiança, apesar das questões éticas serem garantidas, da pessoa entrevistada narrar sua vida para uma pessoa –até então– desconhecida, a pesquisadora. Além da confiança, tem a situação emocional que, embora o pesquisador mantenha uma postura imparcial, aflora com narrativas de momentos de êxito, de declives, de acontecimentos bons e/ou ruins. Então desta forma, vivenciei cada um dos contatos feitos com as docentes que aceitaram compartilhar com a investigação por mim proposta.

Cabe explicitar, ainda, que as entrevistas foram gravadas em áudio individualmente com cada professora e tiveram consentimento informado para utilização nesse estudo e em publicações provenientes deste, preservando sempre a identidade das participantes. A proposta do estudo foi aprovada pelo Comitê Científico do Programa de Pós-Graduação em Educação e pelo Comitê de Ética, cadastrado na Plataforma Brasil (DATASUS, Ministério da Saúde, União Brasileira de Educação e Assistência). Após realização das entrevistas, as

mesmas foram transcritas e analisadas, conforme explicitação nos dois subcapítulos seguintes, além de receberem nomes fictícios visando o referido anonimato.

Acácia, Eugenia, Oiti e Uvaia são os nomes utilizados para referenciar as entrevistadas. Convém destacar que os mesmos foram adotados por mim, com base em árvores nativas do nosso país, tendo em vista sua força e sua importância na vida dos seres humanos. As raízes fortes e necessárias das/para as árvores, convertido para o âmbito educacional, seriam a formação, as experiências e o conhecimento docente. Essas árvores dão sombra, os contemplados são os que com ela convivem –alunos, pares, instituição, sociedade. No entanto, para toda essa força, a árvore também precisa de cuidados (ser regada, podada, preservada) e, portanto, se fortalece e se mantém através de tais relações.

Explicitada a escolha dos participantes e de seus nomes fictícios, com o intuito de situar e de apresentar o ‘perfil’ das professoras entrevistadas, o Quadro 2 é responsável por exibir as características sociodemográficas e laborais das docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 2 – Características sociodemográficas e laborais das entrevistadas

Entrevistada	Acácia	Uvaia	Eugenia	Oiti
Ano e local da entrevista	04 dez. 2015, no endereço profissional da entrevistada.	09 dez. 2015, no endereço profissional da entrevistada.	11 dez. 2015, no meu endereço acadêmico.	15 dez. 2015, no endereço profissional da entrevistada.
Ano de nascimento/idade	1944, 71 anos.	1965, 50 anos.	1967, 48 anos.	1959, 56 anos.
Estado civil/filhos	Casada, 2 filhos.	Casada, sem filhos.	Divorciada, um filho.	Casada. 2 filhos.
Formação acadêmica	Graduada na área de Ciências Humanas com complementação em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação.	Graduada na área das Ciências da Vida. Mestre na área das Ciências Exatas. Doutora em Educação.	Graduada e Mestre na área das Ciências Exatas. Doutora e Pós-Doutora em Educação.	Graduada e Mestre na área das Ciências Humanas. Doutora em Educação.
Tempo de profissão docente	50 anos de docência, sendo 40 anos na educação superior e 19 na pós-graduação.	22 anos de docência, sendo 17 anos na educação superior e 7 na pós-graduação.	32 anos de docência, sendo 4 anos na educação superior e pós-graduação.	27 anos de docência na educação superior, sendo 3 anos na pós-graduação.
Carga horária de trabalho atual	20 horas distribuídas em dois PPG.	40 horas.	40 horas.	40 horas distribuídas em dois PPG.

Fonte: a autora (2018).

5.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Utilizei entrevista (Apêndice A), que privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos (MINAYO, 1994). A entrevista que apliquei no presente estudo divide-se em três eixos, sendo que no primeiro são abordadas questões sociodemográficas (estado civil, filhos, formação) e laborais (PPG, carga horária dedicada a cada atividade; tempo de profissão, tempo de profissão na Educação Superior, universidade pública e/ou privada) que, para Alberti (2005), são informações que nos auxiliam a situar quem nos fala e compreender suas opções de ingresso na profissão.

O segundo eixo foi baseado na fala ‘livre’ do entrevistado sobre sua história de vida e história de vida ocupacional, tal como prevê Rosenthal (2014). Ao final da fala livre, retomei ponto a ponto do que narraram. Nesse eixo da entrevista, esperava que os entrevistados falassem, também, sobre o período atual da carreira docente em que estavam atuando e caso não especificassem, os questionava a respeito, ao final da fala ‘livre’.

O terceiro eixo contemplou questões dirigidas ao sentido e significado do trabalho docente, fatores de estresse ocupacional, de satisfação e insatisfação no trabalho, de permanência e tendência ao abandono da profissão docente, caso ainda não tivessem falado nos momentos antecedentes. Essa questão de sentido e significado do trabalho se trata de um construto psicológico multidimensional e dinâmico, que deve ser estudado em uma perspectiva multidisciplinar, resultando da interação entre variáveis pessoais e sociais que se relacionam ao trabalho (TOLFO; PICCININI, 2007).

Convém destacar que essas entrevistas com narrativas/histórias de vida são mais aprofundadas, no caso da presente Tese, levaram entre uma hora e meia e três horas, em média, variando conforme cada entrevistado, sem ter sido estipulado tempo previamente. Os dados coletados foram triangulados com as próprias entrevistadas e, também, com os dados disponíveis na Plataforma Lattes/CNPq de cada professora. A triangulação para Huberman e Miles (1994) faz parte da verificação, a qual implica em inspecionar para conhecer vieses comuns que possam ter sido ocultados no processo de extração de conclusões. Considerei pertinente, também, a realização da triangulação com os dados públicos da Plataforma Lattes/CNPq, para configurar o que Huberman (2005) chama de validade da indagação

narrativa. Porém, essa triangulação não foi usada nessa Tese com o intuito de validar, mas sim de adensar os dados já coletados por meio das entrevistas.

Ao trabalhar com narrativas (auto)biográficas trabalhamos com subjetividade, a verdade não consiste em algo validável ou não, se trata da verdade da pessoa que narrou sua própria vida. Ou, como diferencia Ricoeur (2014), o “eu” do “eu penso”. E ao narrar sua própria vida, outros podem se perceber identificados nela, tal como defende esse mesmo autor, ao relembrar a dialética antiga, ao tratar da dúvida sobre a identidade, entre o “si mesmo” e o “outro”, que o “outro” pode ser dito de várias maneiras, da mesma forma que o “si” pode ser considerado um “outro”.

Nesse sentido, ao fazer uma releitura de Ricoeur e seus adensamentos para a hermenêutica e para a narrativa, o si assume várias pessoas: o tu, o ele, o nós/o dialogal, o impessoal, o coletivo, servindo de guia e instância de autoanálise ao confrontar com o papel do outro (SANCHES, 2010). Assim, os dados que compõe as pesquisas –tal qual a aqui apresentada–, não são originais dos fatos em si, mas sim, oriundos das proposições dos indivíduos sobre fatos, ou seja, “é um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações” (HUBERMAN, 2013, p. 58).

Ainda, nesse sentido, o roteiro considerava a vivência do pesquisador, a literatura sobre o tema em estudo e a apreciação de juízes, segundo orientação de Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento e Matsumoto (2008). O roteiro, especialmente nos segundo e terceiro eixos, consistiu, inicialmente, da fala livre por parte dos entrevistados, de acordo com sua trajetória, com organização flexível permitindo ampliação dos questionamentos à medida que algumas informações não estiverem tão óbvias nos relatos. Essa flexibilidade se apresentou tanto na condução da entrevista, quanto em sua organização. Esses relatos, considerados também autobiográficos por Fernández Cruz (2014), utilizando técnicas distintas podem conseguir uma forma mais estética e evocadora.

A aproximação (auto)biográfico-narrativa, conforme esse mesmo autor (2015; 1998), facilita, ao pesquisador, um método de diagnóstico eficaz para situações pessoais compreendidas nos seus contextos socioprofissionais, possibilitando tanto ser ilustradoras de comportamentos coletivos, quanto de maneiras para entender e se implicar com a profissão docente. Essa aproximação também nos permite compreender as progressivas construções e reconstruções que os docentes fazem de sua identidade profissional e as formas identificatórias adotadas.

Nesse sentido, o autor defende a existência de três dimensões –sendo uma individual, uma social/coletiva e uma universal/geracional– do desenvolvimento, crescimento e da maturidade profissional. Por isso, a aproximação (auto)biográfico-narrativa, na intervenção na formação e no desenvolvimento contínuo dos profissionais, se apresenta como um dos métodos mais aconselháveis (FERNÁNDEZ CRUZ, 2015; 1998).

Conforme o autor (1998), a metodologia biográfico-narrativa é capaz de refletir essas três dimensões e nos proporcionar uma compreensão global do desenvolvimento, ou, como diria o autor, a compreensão pessoal dos protagonistas – nesse caso, as docentes que contaram suas histórias profissionais da experiência. Essa metodologia pode ser caracterizada como um modelo: “(a) centrado na reflexão; (b) focado de maneira equilibrada nas dimensões pessoal e social da mudança; (c) baseado na demanda formativa interna; e (d) não dependente de assessoramento experto”, mesmo, frequentemente, empregado com a assistência de facilitadores formativos (FERNÁNDEZ CRUZ, 2014, p. 60).

Alberti (2005) indica a realização dessas entrevistas de história de vida tanto para o caso de um estudo em determinado tema, onde se considere importante tomar conhecimento e comparar trajetórias de vida de pessoas que se envolveram nele. Como, também, quando a pesquisa tratar sobre alguma categoria profissional ou social em particular (seu desempenho, sua estrutura ou suas transformações). Nesse sentido, Bertaux (2014) também defende que a história de vida acontece desde que uma pessoa passa a narrar sobre um determinado momento de sua vida.

Isso, atrelado ao conceito de trajetória, evidente nas falas dos entrevistados, é defendido por Kofes (2001, p. 27) como “[...] processo de configuração de uma experiência social singular”. E experiência, para a autora, implica tanto em ações e sentimentos, como em reflexões sobre as ações e os sentimentos, com isso a possibilidade de capturar narrativas de sujeitos sobre as suas experiências, nas quais incorporam suas interpretações, junções e disjunções temporais, mudanças, continuidades, tradições e rupturas.

Vale acrescentar que um estudo-piloto foi realizado, aplicado com duas docentes, para que o instrumento de pesquisa fosse aplicado da maneira aqui apresentada. Esse estudo foi realizado com o intuito de ensaiar a coleta e análise de duas entrevistas, o que permitiu a condensação de docentes apenas na área de Educação, pelas verificações do método (aplicabilidade, segurança e validade); familiarização com os problemas práticos da coleta; aperfeiçoamento da observação de reações dos entrevistados; verificação do tempo de entrevista, evitando, desta forma, possíveis falhas nas entrevistas a serem realizadas. Tudo

isso permitiu, como destaca Canhota (2008), verificar o espaço, o apoio e os equipamentos, bem como, avaliar a qualidade da execução da técnica e seus pontos positivos e negativos.

Cabe ressaltar que para o tipo de pesquisa que me propus fazer nesta Tese, não convém o uso de estudo-piloto, no entanto, o nomeei desta forma, pois os dados encontrados nas duas primeiras entrevistas realizadas não satisfaziam os objetivos que eu buscava em virtude das distintas áreas de atuação das docentes. Tendo em vista a delimitação pela área da Educação acontecer somente após essas duas entrevistas –não era objetivo inicial–, considerei pertinente sinalizar a realização das mesmas.

Para a discussão e análise dos resultados apresentados nessa Tese, não foram utilizados dados dessas entrevistas piloto, devido às discrepâncias nas narrativas, que apontaram a necessidade de delimitar uma determinada área (nenhumas das entrevistadas no estudo piloto lecionavam em PPG na área da Educação) e as falhas no próprio instrumento. Embora não tenham sido utilizados os dados nessa etapa da pesquisa, julgo que foi de extrema importância a realização desse estudo piloto para o aprimoramento do instrumento e da coleta adotado para o presente estudo, bem como da delimitação de aplicação, fazendo mais sentido com a proposta da Tese.

Quanto à condensação da área, Fernández Cruz e Romero Lopez (2010), em seu estudo sobre os indicadores de excelência docente, perceberam diferenças evidentes e acreditam que as mesmas se devem, principalmente, a dois fatores: primeiro, as distintas especialidades de ensino e âmbito de investigação e, segundo, à experiência docente e à diferente vivência na carreira profissional. O primeiro motivo apontado pelos autores é semelhante ao que encontrei durante a realização dos estudos pilotos e foi o que me motivou a optar pela condensação da área de atuação, em virtude do tipo de pesquisa –em profundidade– a ser desenvolvida. A opção pela realização da pesquisa no âmbito da Educação se deve a minha área de formação e atuação. Quanto ao segundo motivo apontado pelos autores, é, justamente, o meu interesse de pesquisa, no qual analiso as histórias de vida dos docentes conforme o tempo de vida e de profissão.

Com vistas a adensar o material coletado, como mencionado anteriormente, realizei, além do Estudo Piloto, saturação dos dados, triangulação dos dados coletados, triangulação teórica e busquei por coerência teórico-empírica. Além das duas entrevistas piloto, realizei cinco entrevistas para a Tese, sendo que uma repetia o período da carreira em que a pessoa entrevistada se encontrava na ocasião.

A partir do material coletado, considerei a necessidade do uso de quatro destas entrevistas. O objetivo inicial não era a realização de comparação, afinal estou trabalhando com histórias de vida e são, justamente, as singularidades que me interessam nesse estudo. Portanto, estabeleci a saturação das informações como forma de atendimento aos objetivos propostos e respostas ao problema e questões de pesquisa, que foram sanadas com as quatro entrevistas apresentadas na análise desta Tese.

A triangulação dos dados foi realizada em dois momentos. Nos casos necessários, após entrevista e transcrição, reagendei nova data para possíveis esclarecimentos ou mesmo, obtive algumas respostas às dúvidas via e-mail. Em um segundo momento, os dados coletados nas entrevistas oriundos da atuação profissional foram triangulados com as informações publicadas na Plataforma Lattes/CNPq. A triangulação aconteceu também na parte teórica, como já destacado anteriormente, com o objetivo de garantir coerência teórico-empírica, crucial para uma discussão fiável e válida dos dados.

Mesmo não sendo objetivo inicial, o cruzamento dos eventos narrativos foi realizado, tendo em vista a riqueza de detalhes relacionados à carreira emergentes das entrevistas. Dessa forma, mesmo as entrevistadas estando em um determinado período da carreira, elas relembrou sobre os períodos anteriores, momento em que pude verificar questões verossimilhantes em seus relatos.

5.4 PROCEDIMENTOS

5.4.1 Coleta dos dados

A coleta de dados seguiu, com base em Minayo (2001), três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder às questões norteadoras formuladas, e ampliar o conhecimento. As entrevistas foram agendadas previamente (dia e horário de acordo com a disponibilidade do participante). As entrevistas foram realizadas em sala específica da instituição ou outro local escolhido pelo próprio entrevistado, assegurando-se, dessa forma, questões pertinentes ao sigilo e, também, a comodidade dos que se dispuseram a participar deste estudo.

As entrevistas foram gravadas em mídia eletrônica (gravador) e, posteriormente, transcritas na íntegra. Em alguns casos, quando necessário, foram realizados mais agendamentos com as entrevistadas ou novos contatos foram realizados via e-mail, visando o esclarecimento de questões pendentes e para a entrega e revisão das informações prestadas (triangulação com o próprio autor/entrevistado). Considero importante sinalizar que todas as entrevistas foram precedidas da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obedecendo a Resolução CNS 466/2012 (Anexo A).

5.4.2 Análise dos dados

Após a realização das entrevistas e transcrição das mesmas, o primeiro passo da análise foi a realização do biograma individual, o qual:

[...] permite representar as trajetórias individuais como encadeamento cronológico de situações administrativas diversas, compromissos institucionais adquiridos, destinos ocupados, atividades formativas realizadas e descontinuidades experimentadas, assim como outros acontecimentos de relevância sofridos ao longo da vida e da carreira (FERNÁNDEZ CRUZ, 1998, p. 53).

O biograma consiste num quadro subdividido em três colunas. Na primeira consta o(s) ano(s) do(s) acontecimento(s). Na segunda uma apresentação sucinta deste(s) acontecimento(s). E, na terceira, as anotações de significado e valor, sugeridos por Fernández Cruz (1998), como a indicação de mudança radical (acontecimento que afeta importantemente), mudança acidental ou menor (acontecimento que gera conflito importante, mas de menor impacto que o radical), mudança durativa ou acumulativa (acontecimento a longo prazo ou que impacta a longo prazo) e revivido.

Para realização dos biogramas, além das narrativas oriundas das entrevistas, utilizei dados cadastrados na Plataforma Lattes/CNPq, no que diz respeito a profissão. Essa triangulação das histórias de vida com o currículo do entrevistado se fez pertinente para precisão dos dados fornecidos e enriquecimento de detalhes.

Além dos biogramas, diante do uso de entrevistas em profundidade, após gravação e transcrição, adotei a Análise de Narrativas, fundamentada na Análise de Discurso, especialmente em Huberman e Miles (1994) e Ricoeur (2014; 2013; 2011a; 2011b; 2011c;

1978) para análise e interpretação dos dados. Essa forma de análise, segundo Mosquera (2000) considera a narração ligada, intrinsecamente, à área literária e, também, à dinâmica das Ciências Sociais, enfatizando, especialmente, no estudo dos discursos. Conforme o autor, é evidente o eixo significativo quanto à subjetividade, influenciado pelas transformações sociais e culturais. Vale destacar que as entrevistas gravadas, além de transcritas, foram corrigidas e editadas, conforme sugerem Huberman e Miles (1994).

A análise dos dados, conforme Huberman e Miles (1994), contem três subprocessos ligados entre si: redução dos dados, exibição dos dados e extração de conclusões e verificação. Os quais, sinteticamente, podem ser definidos da seguinte forma:

- 1) No primeiro subprocesso, a totalidade dos dados se reduz conforme o marco conceitual, as perguntas de investigação, os casos e os instrumentos adotados.
- 2) O segundo, é considerado pelos autores, uma inevitável parte da análise, está definido como uma montagem organizada e comprimida de informações que permite a extração de conclusões e/ou a tomada de ação. Basicamente, o segundo subprocesso parte da necessidade de o investigador ver um conjunto reduzido dos dados como base para refletir sobre os seus significados.
- 3) Por fim, o terceiro e último subprocesso, o qual implica ao investigador extrair significado dos dados exibidos na etapa anterior da análise. Esta terceira fase permite o uso de uma ampla gama de táticas, como a comparação/contraste, advertência de padrões e temas, uso de metáforas e de táticas confirmatórias (triangulação, busca de casos negativos, confirmação com os sujeitos sobre os resultados). Para este terceiro subprocesso, fiz a opção de recorrer, em paralelo, ao aporte teórico de Ricoeur (2014; 2013; 2011a; 2011b; 2011c; 1978).

Considerarei pertinente a análise concomitante à Ricoeur, pois a própria forma como foram coletados os dados (o tipo de entrevista) para a presente Tese, envolvia questões subjetivas no processo de compreensão, tal como o próprio autor defende. A interpretação, neste caso, se dá pela dialética da compreensão no decorrer da investigação, trata-se de uma interpretação filosófica, na qual aquele que narra e aquele que interpreta são percebidos como lentes para a análise feita.

Os principais conceitos de Ricoeur adotados nesta Tese são o de narrativa, tempo, concordância e discordância. A obra desse autor permitiu a compreensão das narrativas analisadas, a partir do que ele defende por tempo narrado (RICOEUR, 2011a), a pertinência da confrontação entre o tempo em que a narrativa foi concedida e o tempo em que aquilo que

foi narrado foi vivenciado, ou como o autor intitula de tempo de narrativa e tempo de vida (RICOEUR, 2011b) e sobre o tempo vivido e o tempo universal, considerando a perspectiva de consciência histórica (RICOEUR, 2011c).

Para o autor, “[...] a ‘consonância’ narrativa imposta à ‘dissonância’ temporal acaba sendo obra do que é preciso chamar de violência da interpretação.” (RICOEUR, 2012, p. 305), portanto justifica a pertinência de articular a narrativa a temporalidade, tal como procurei fazer na análise dos dados dessa Tese. Além disso, nesse terceiro subprocesso da análise, na qual recorro aos contributos de Ricoeur, trabalhei com o conceito de concordância/discordante (RICOEUR, 2012), tanto entre narração e temporalidade, quanto buscando consonâncias e discrepâncias entre as narrativas de cada professora, ao estabelecer cruzamentos de casos/narrativas em profundidade.

Além do já exposto, esse terceiro subprocesso permitia o uso de metáforas, momento em que a obra de Ricoeur, também, contribuiu substancialmente para a análise dos dados. Ao trabalhar com a teoria da metáfora, é pertinente compreender que “[...], a relação entre o sentido literal e sentido figurativo numa metáfora é como uma versão abreviada dentro de uma frase singular da complexa interação de significações, que caracterizam a obra literária como um todo.” (RICOEUR, 2013, p. 68). Para o autor não se trata de um ornamento de discurso, já que mais do que um valor emotivo, a metáfora oferece uma nova informação.

Ainda tratando dos procedimentos, quanto a análise dos dados, Huberman e Miles (1994) indicam dois tipos de análises: a intra-caso e a entre casos. Para o presente estudo, ambas foram utilizadas. Num primeiro momento analisei caso a caso, em particular, de forma intra e aprofundada. Posteriormente, fiz a análise entre os casos, comparando as trajetórias individuais das docentes com os ciclos e fases da vida profissional. Para esse segundo momento, Huberman e Miles (1994) explicam que se pode optar em utilizar estratégias para a orientação por variáveis, por casos ou mistas.

Quando se opta pelos casos, conforme estes autores, o primeiro caso analisado é dirigido por um marco conceitual delimitado previamente, em seguida, os demais casos são examinados visando verificar se o novo padrão encontrado se encaixa com o anterior. Quando se utilizam as variáveis, busca-se pelos temas que atravessam os casos. Para o presente estudo adotei o uso de estratégias mistas, no qual um marco conceitual dirigiu o início da análise da primeira entrevista, mas que, no entanto, foi contrastado qualitativamente com os demais casos. E, seguidamente, busquei pelos temas que atravessaram esse conjunto de casos em suas peculiaridades e semelhanças.

Portanto, Huberman e Miles (1994) me deram o suporte metodológico para a análise, no entanto, como explicitado, para o terceiro subprocesso, recorri, concomitantemente, ao aporte teórico de Ricoeur (2014; 2013; 2011a; 2011b; 2011c; 1978), o qual apresentou grandes contribuições para a análise hermenêutica. Moraes (2005) esclarece que na Idade Média, a hermenêutica seguia uma orientação eclesiástica, a qual visava a extração do quádruplo sentido (literal; alegórico ou espiritual; moral; anagógico ou escatológico).

Esse quádruplo sentido passa a ser deixado de lado com o passar do tempo, considerando desde então como legítimo o sentido literal. Nesse decorrer, o autor explica que a hermenêutica tradicional diz respeito a todo conteúdo considerado significativo, em Peri Hermeneias de Aristóteles; já no final do século XVIII e início do XIX, o problema hermenêutico passa a ser considerado um problema filosófico, em Schleiermacher e Dilthey. Apresentado esse breve panorama, cabe destacar que as principais novidades ricoeuriana para a hermenêutica, conforme Moraes (2005), são o uso da linguagem como discurso e como significação, o discurso como obra e a noção de distanciamento.

Sobre a linguagem como discurso, todo o discurso aparece como um evento realizado temporalmente e no momento presente, já que o caráter do evento está vinculado àquele que fala, conforme defende Ricoeur. “O evento consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra. O discurso é sempre discurso a respeito de algo, refere-se sempre ao mundo que pretende descrever, exprimir ou representar para alguém” (MORAES, 2005, p. 50).

Assim, o autor esclarece que, para Ricoeur, “[...], o discurso possui um mundo criado, interpretado, que, na medida do diálogo com o outro (interlocutor), estabelece pontes para a comunicação. Todos esses traços, tomados conjuntamente, constituem o discurso como evento” (MORAES, 2005, p. 50). No caso, o discurso é efetuado como evento e compreendido como significação. É da tensão entre esses dois polos – evento e significação – que surge o discurso como obra, a dialética da fala e escrita e demais traços que ajudam a compor a noção de distanciamento.

Já a segunda contribuição de Ricoeur para a hermenêutica:

[...] está na definição do discurso como obra. Para tal, Ricoeur apresenta três traços distintivos da noção de obra, a saber, que a obra é uma sequência mais longa que uma simples frase, e essa composição suscita um problema novo de compreensão; a obra está sempre enfeixada num processo de codificação que se aplica à própria composição e faz com que o discurso seja um relato, um poema, um ensaio, etc. Essa codificação recebe o nome de gênero literário. E, por fim, a obra recebe uma configuração única, mediante a

habilidade redacional de quem a produziu: chamamos isso de estilo. Sendo assim, a composição que pertence a um gênero e estilo individuais caracterizam o discurso como obra. A obra literária para Ricoeur é fruto de uma práxis (prática) e de uma techné (produção) (MORAES, 2005, p. 50).

Por fim, entro na terceira contribuição – considerada a grande novidade – de Ricoeur para a hermenêutica, conforme Moraes (2005) – o distanciamento –, considerado a condição da compreensão. Assim, “o trabalho de interpretar já pressupõe a tentativa de superação da distância temporal e cultural entre o autor e o leitor, visando com isso harmonizar o leitor com um texto que num primeiro momento mostrou-se completamente estranho à sua compreensão” (MORAES, 2005, p. 46). O autor explicita que “antes a obra precisa ser compreendida como um momento vital de determinada pessoa”, ou seja, o texto oriundo das entrevistas e análise estão permeadas por experiências e vivências particulares de cada indivíduo (MORAES, 2005, p. 48). Nesse sentido,:

Podemos dizer então, que a interpretação é um ‘reproduzir’, um ‘reconstruir’ em sua relação viva com o processo de produção literária em si. O compreender passa a ser a re-criação própria da associação viva das idéias, e essa re-criação é possível porque as individualidades do intérprete e aquela do autor não se defrontam como dois fatos inconciliáveis. Há uma conciliação, existe algo de comum entre os dois (intérprete e autor), ambas as individualidades se formam com base na natureza humana universal (cf. Volkmann, 1992, p. 52), o que possibilita a comunhão entre pessoas no que tange ao falar e ao compreender (MORAES, 2005, p. 48).

Diante dessa colocação, entendo a análise adotada como uma forma de reconstrução das histórias de vida profissionais narradas no ato da entrevista. Cabe ainda destacar que na hermenêutica, Ricoeur (1978), sugere três fases para a análise e interpretação do discurso e aqui adotadas: a leitura inicial, a leitura crítica e a apropriação do texto, no caso da presente Tese, as transcrições das entrevistas.

Portanto, resumidamente, para esta Tese, após estar com o material transcrito, organizei os biogramas individuais das entrevistas realizadas, conforme Fernández Cruz (1998). Em seguida, fiz a redução dos dados, a exibição dos mesmos e a extração das conclusões, num primeiro momento em caso a caso individualmente (intra-caso) e, posteriormente, entre os casos conforme sugere Huberman e Miles (1994), utilizando o uso de estratégias mistas, sugeridas pelos mesmos autores, o qual foi dirigido por um marco conceitual previamente, e, posteriormente, foi realizada busca pelos temas que atravessaram a totalidade dos casos.

Lembrando que todo esse processo, em especial o momento de extração das conclusões e verificação, foi regido, concomitantemente, pela análise do discurso em Ricoeur

(1978), realizando leitura inicial, prosseguida pela leitura crítica e, por fim, a apropriação do texto.

Essas leituras muito se assemelham ao que Mosquera (2000) chamou de leitura intensiva e extensiva, nas quais buscava compreender mais do que palavras, mas também histórias pessoais de vida, marcadas por sentimentos, valores e ações, também defendido nos estudos sobre a vida de professores, realizado por Huberman (1998), como o valor da consistência. Pertinente ainda destacar que, durante o percurso da análise, busquei estreitar as falas das professoras com possíveis influências pessoais, profissionais e culturais (FERNÁNDEZ CRUZ, 1995; MOSQUERA, 2000), entendidos como componentes de uma aproximação biográfica ao desenvolvimento profissional.

Além do já exposto, durante a análise, também busquei ter cuidado para o que Huberman (2013) denomina ‘regras de conduta’. Para ele, o pesquisador, durante o processo de análise deve ter atenção a quatro regras, são elas: evitar a sobredeterminação de um tipo de fator, a delimitação, o ouvir a pessoa que fala e o cuidado com a generalização. A primeira regra explica que não devemos sobredeterminar um tipo de fator, já que estudar o desenvolvimento consiste em estudar influências combinadas e não únicas ou dominantes, portanto, devemos privilegiar explicações maturacionistas (biofisiológicas), psíquicas, culturais, sociais e físicas.

A segunda regra, conforme Huberman (2013), trata da delimitação, portanto, ao buscar por representações e ações, devemos estipular contextos precisos, portanto, na busca de pontos comuns, é necessário restringir o cenário de análise, delimitando apenas uma profissão –no caso deste estudo, a docência–; um só nível de ensino –a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação–; em uma região geográfica limitada –PPGEdu da rede privada na região Sul do Brasil. A terceira regra consiste em ouvir a pessoa que fala:

[...]. O perigo, aqui, consiste em aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas observadas, ou entrevistadas, o que conduz diretamente, a uma estandardização manifesta das respostas e, daí, a uma certa cegueira na análise dos dados. É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 2013, p. 55).

Por esse motivo, o autor entende que a narração, mais do que um relato, é uma reinterpretção. Por fim, a última regra, que tem relação com o grau de ambição que se pretende encarar a generalização –cabe explicitar que, na escrita da presente Tese, o viés

dessa generalização não é o estatístico, mas, uma generalização com o intuito de compreender o contexto. O autor cita como exemplo a fase de estabilização, que comporta infinitas facetas variáveis de uma pessoa para outra, mesmo que muitas a denominem com o mesmo nome. Muitas vezes, na tentativa de uma uniformização muito grande das diferenças individuais entre as pessoas, atingimos esse nível de generalização (HUBERMAN, 2013).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tenho o intuito, com o presente capítulo, de apresentar a análise e discussão dos resultados, a partir do percurso metodológico especificado no capítulo anterior. Exponho, em um primeiro momento, individualmente, um breve contexto sócio demográfico e laboral das entrevistadas (idade, sexo, estrutura familiar, formação acadêmica, tempo de profissão e condições laborais) e os biogramas elaborados com base nas histórias de vida das docentes entrevistadas e triangulados com os dados públicos informados na Plataforma Lattes/CNPq. No terceiro subtítulo apresento a análise, contraste e discussão dos resultados. Nesse segundo momento faço um cruzamento entre os casos, conforme as histórias singulares sobre a opção de exercer a docência como profissão e de acordo com os ciclos de vida, previamente apresentados.

Ressalto que os nomes expostos das entrevistadas (Acácia, Eugenia, Oiti e Uvaia) são fictícios, visando o sigilo e preservação da identidade das mesmas, tal como prevê a normativa ética. Para frisar, os mesmos foram escolhidos com base em árvores nativas, tal como descrito no item '5.2' que aborda sobre os participantes da pesquisa.

Convém destacar que o percurso acadêmico das entrevistadas foi descrito como Pedagogia (Graduação) e Educação (Mestrado e Doutorado) ou, quando não formadas nesses cursos, receberam a formação com nome elaborado com base nos colégios (aqui, de acordo com as entrevistas realizadas, utilizados como Ciências Humanas, Ciências Exatas ou Ciências da Vida). A não especificação do curso nas áreas distintas da Educação se deu, também, por questões de sigilo, já que pelo curso ou área de formação poderiam ser identificadas se relacionadas ao tema e linha de pesquisa em que realizam suas investigações e mantêm seus grupos de pesquisa, atualmente, nos Programas de Pós-Graduação em que atuam.

A nomenclatura para as áreas, aqui elaboradas e utilizadas (Ciências Humanas, Exatas e/ou da Vida), se fez com base nas descritas pelo que a CAPES define como Colégios. No site da CAPES, a informação (publicada em 01/04/2014, atualizada em 04/05/2017 e acessada em 17/09/2017) é de que existem 49 áreas de avaliação, agregadas em dois níveis: primeiro, 3 Colégios (Colégio de Ciências da Vida; Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; e Colégio de Humanidades); e, segundo, 9 grandes áreas (conforme Anexo E). Uma maior especificação dessas áreas e grandes áreas pode ser observada na 'tabela de

áreas do conhecimento CAPES', publicada em 31/01/2017 no site da CAPES, cuja referência está listada nas referências bibliográficas (CAPES; MEC, 2017b).

6.1 AS DOCENTES ENTREVISTADAS: CONTEXTO E BIOGRAMAS

6.1.1 Professora Acácia

A entrevistada nasceu em setembro de 1944. A entrevista foi realizada no dia 04 de dezembro de 2015, com 71 anos de idade, no endereço profissional da professora. Casada. Teve dois filhos. É graduada na área das Ciências Humanas e tem complementação em Pedagogia com habilitação em supervisão pedagógica. É Mestre e Doutora em Educação. Toda a formação acadêmica aconteceu na rede privada, com exceção do Doutorado.

Quanto a atuação profissional, a professora Acácia atua em dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na mesma instituição, de caráter confessional privada, um em Educação, outro em área afim. Sempre teve contrato de 40 horas, com exceção do ano de 2015, ano em que passou a atuar 20 horas (divididas em 10 horas para cada Programa), em virtude do desligamento da profissão.

Em relação ao tempo de profissão docente, a professora Acácia tem 50 anos de atuação. Destes está lecionando há 40 anos na Educação Superior, sendo, praticamente, metade do tempo em universidade pública e outra metade na rede privada. Nos últimos 19 anos leciona na Pós-Graduação. Ela explica:

50 anos. É uma vida, eu te disse que tem muita história aí. Tive algumas coisas de gestão em paralelo, eu comecei em 1975 na Educação Superior, então lá se vão 40... É, eu comecei a trabalhar em 1965 como professora primária, me formei na escola normal em 1964 e no outro ano comecei a trabalhar. Em 1975 entrei na universidade. Na PG *stricto sensu* comecei, mais ou menos, em 1996, porque eu sou professora aposentada em outra universidade, então lá começamos o Mestrado em 1996, depois de lá até aqui, 20 anos (ACÁCIA, informação verbal).

Quadro 3 – Biograma da trajetória profissional da entrevistada Acácia

Biograma de Acácia		
1944	Nascimento	Revivido
1964	Conclusão do curso Normal	Mudança duradoura
1965	Ingresso na primeira faculdade (estudante). Começa a formar família Ingresso no sistema municipal de Educação	Mudança duradoura
196?	Nasce o primeiro filho	Mudança radical
1968	Conclusão da faculdade na área das Ciências Humanas, concomitante ao período da Ditadura Profissional no Sistema Estadual de Educação Perspectiva de avançar para lecionar no Ensino Médio	Mudança duradoura
1971	Lei 5692 cria o Ensino Fundamental de 8 séries, com perspectiva nacionalista e desenvolvimentista do Governo Militar de incluir a educação profissional desde o início para profissionalização indiscriminada do Ensino Médio que não funcionou por falta de estrutura. Depois veio o PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio) e a possibilidade de formação para os professores (complementação).	Mudança duradoura
1971/74	Complementação em Pedagogia	Mudança duradoura
1973	Redistribuição dos locais para lecionar. Não ficou em primeiro lugar, mas conseguiu vaga na sua cidade por conta do projeto de escola tributária.	Mudança duradoura
1973	Começou a trabalhar na escola técnica	Mudança radical
1975	Começa a lecionar na universidade (paralelo a técnica)	Mudança radical
1977/79	Mestrado em Educação	Mudança duradoura
1985/88	Doutorado em Educação. Quando conclui o Doutorado, em 1988, se exonera	Mudança duradoura

	da escola técnica e fica lecionando na universidade	
1989/92	Pró-reitora de graduação	Mudança radical
1996	Volta a lecionar e montam o PPGE nessa instituição	Mudança radical
1998	Pós-Doutorado	Mudança duradoura
1999	Já em condições de se aposentar, perde o filho de forma trágica. Diante do ocorrido, se aposenta na universidade e se muda de cidade para acompanhar a nora e netas. É convidada a trabalhar em PPG nessa nova cidade, onde atua até os dias de hoje.	Mudança radical
2013	Livre-docência	Mudança menor

Fonte: a autora (2018).

6.1.2 Professora Oiti

A entrevistada nasceu em dezembro de 1959. A entrevista foi realizada no dia 15 de dezembro de 2015, com 56 anos de idade, no endereço profissional da professora. Casada. Tem dois filhos. É graduada e Mestre na área das Ciências Humanas. É Doutora em Educação. Toda a formação acadêmica aconteceu na rede privada.

Quanto a atuação profissional, a professora Oiti atua em dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na mesma instituição, de caráter confessional privada, um em Educação, outro em curso distinto, mas também na área das Ciências Humanas. Tem contrato de 40 horas, assim distribuídas:

40 horas, inclui inserção nos dois Programas *Stricto* e também na Graduação, mas a distribuição da carga horária é sempre algo complicado, pois uma coisa está no papel (20h para pesquisa, 4h para orientações –pois tenho 8 orientandos nos dois PPG–, 4h para trabalhar em um, 4h na Graduação como professora e o restante no outro PPG), mas tenho disciplinas num, disciplinas noutro, é uma vida complicada. É que eu já entrei na Pós-Graduação, –esse é meu terceiro ano no PPG– e eu já entrei em dois Programas, logo concomitante (OITI, informação verbal).

Antes de tornar-se professora, a professora Oiti atuava em empresas privadas na sua área de graduação. Em relação ao tempo de profissão docente, ela tem 27 anos de atuação, tendo ingressado na carreira diretamente na Educação Superior, sempre na rede privada. Ela

entrou na Universidade como docente em 1988. Quase toda a experiência docente foi construída na mesma instituição (iniciou na Graduação e na gestão da Universidade, antes de se inserir no *stricto sensu*), com exceção do primeiro ano em que lecionou em duas instituições diferentes. Desde o início de 2013 leciona na Pós-Graduação, atuando, praticamente, há 03 anos nesse nível de ensino.

Quadro 4 – Biograma da trajetória profissional da entrevistada Oiti

Biograma de Oiti		
1959	Nascimento	Revivido
1979/82	Graduação na área das Ciências Humanas	Mudança duradoura
1982	Ano em que se formava na graduação e se inseria no mercado de trabalho, numa área de gestão de pessoas em uma empresa da área da construção civil, [até aqui não se imaginava professora]	Mudança menor
1986/87	Não imaginava parar de estudar e, por isso, cursou uma especialização.	Mudança duradoura
1988	Recebeu convite para a docência e passou a lecionar na graduação na sua área de formação.	Mudança radical
1989	Optou por sair da empresa e assumir mais uma universidade	Mudança duradoura
1989	Ano em que assumiu a opção de ser professora	Mudança duradoura
1989	Ficou trabalhando nas duas IES, concomitantemente, por esse ano	
1990	Recebeu convite para ser coordenadora do curso na primeira IES em que estava contratada. Com maior carga horária e demanda de trabalho, se demitiu da segunda IES.	Mudança menor
1990	A instituição em que lecionava não tinha uma determinada área que atendesse a demanda de gestão de pessoas e, portanto, foi convidada para participar de um projeto de implantação dessa área na referida instituição	Mudança menor
199-	Trabalhava na coordenação do curso, ficou bastante	Mudança menor

	tempo no projeto para implementação dessa área de gestão de pessoas, assumindo funções gerenciais, e lecionava como docente em três cursos de graduação	
1990/95	Mestrado na área das Ciências Humanas	Mudança duradoura
2003/06	Doutorado em Educação visando lecionar no PPG	Mudança duradoura
2005/08	Retoma a coordenação	Mudança menor
2006	Trabalhou no projeto do curso de Mestrado onde atuaria futuramente	Mudança duradoura
2008	Convidada a coordenar um trabalho interdisciplinar	Mudança menor
200?	Esse projeto interdisciplinar acabou se encaixando numa pesquisa na área da Educação	Mudança duradoura
2005/08	Voltou para a coordenação da primeira graduação em que começou a lecionar	Mudança menor
2013	Abriu processo seletivo no PPGEduc e com a aprovação, passou a fazer parte de dois Programas de Pós-Graduação	Mudança duradoura

Fonte: a autora (2018).

6.1.3 Professora Uvaia

A entrevistada nasceu em setembro de 1965. A entrevista foi realizada no dia 09 de dezembro de 2015, com 50 anos de idade, no endereço profissional da professora. Casada. Sem filhos. É graduada (licenciatura e bacharelado) na área das Ciências da Vida e das Ciências Exatas. É Mestre na área das Ciências Exatas. É Doutora em Educação. Toda a formação acadêmica aconteceu na rede privada.

Quanto a atuação profissional, a professora Uvaia atua em um Programa de Pós-Graduação de caráter confessional privada, a nível de Mestrado e Doutorado. Tem contrato de 40 horas nesse Programa. Sobre sua carga horária, ela esclarece:

Na verdade, hoje eu vivo uma situação que eu não posso reclamar, tenho oito orientandos que é um numero significativo (5 doutorandos, 3 mestrandos, TCC, 2 bolsistas de IC, um povo), mas, em compensação, minha carga horária na graduação hoje é de 4 horas (geralmente são oito, aqui varia de quatro a doze), uma situação muito boa, por outros espaços que eu atuo,

então tenho uma disciplina na graduação que são quatro horas semanais, fora as disciplinas do PPG, claro (UVAIA, informação verbal).

Em relação ao tempo de profissão docente, a professora Uvaia tem 22 anos de atuação. Destes está lecionando há 17 anos na Educação Superior da rede privada, com exceção de dois anos em que atuou como professora substituta em uma universidade pública. Nos últimos 07 anos leciona na Pós-Graduação.

Quadro 5 – Biograma da trajetória profissional da entrevistada Uvaia

Biograma de Uvaia		
1965	Nascimento	Revivido
1980/83	Magistério	Mudança menor
1984/87	Graduação na área das Ciências da Vida	Mudança menor
1988/91	Mestrado na área das Ciências Exatas	Mudança duradoura
1992	Ingresso na carreira profissional no Ensino Fundamental (lecionou até 2002, no período entre 1997/99 assumiu a supervisão escolar e, atualmente, encontra-se em licença interesse).	Mudança duradoura
1994	Ingresso na carreira profissional na Educação Superior (graduação) [iniciou em um campus e depois permaneceu na mesma instituição, mas em outro campus em virtude da mudança de cidade].	Mudança duradoura
199?	Casou e mudou de cidade	Mudança radical
1995/99	Lecionou no Ensino Médio	Mudança radical
1994/99	Lecionou, concomitantemente, na Educação Superior, no Ensino Fundamental [supervisão escolar] e no Ensino Médio. Período de jornada de trabalho intensa [50h], teve depressão.	Mudança radical
1999/02	Continuou trabalhando no Ensino Fundamental e	Mudança menor

	Educação Superior, concomitantemente.	
1998	Aluna especial no Doutorado. No final do ano fez seleção para ingresso permanente.	Mudança duradoura
1999/02	Licenciatura na área das Ciências da Vida	Mudança menor
2004/08	A partir do trabalho desenvolvido nas licenciaturas e no arquivo histórico (durante a década de 1990), definiu sua carreira pela Educação e surgiu o interesse pela temática que investiga hoje. Fez o Doutorado trabalhando. Fez período sanduíche por seis meses, no qual mais produziu.	Mudança duradoura
2000/10	[...] viajava para trabalhar, pois morava em cidade diferente da universidade. Fala do excesso de trabalho de novo, mas que não adoeceu em virtude do bom ambiente e boa relação com colegas de trabalho.	Mudança radical
2010	Mudou-se de cidade com o marido	Mudança radical
2011	Trocou de instituição e fala sobre a reafirmação na carreira e da colocação no novo grupo de trabalho, após novo período de trabalho intenso, característico do início da carreira em nova instituição.	Mudança duradoura

Fonte: a autora (2018).

6.1.4 Professora Eugenia

A entrevistada nasceu em março de 1967. A entrevista foi realizada no dia 11 de dezembro de 2015, com 48 anos de idade, no meu endereço acadêmico (em sala privativa, reservada para este fim). Divorciada. Tem um filho. É bacharel, licenciada e mestre na área

das Ciências Exatas. Tem Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Toda a formação acadêmica aconteceu na rede privada.

Quanto a atuação profissional, a professora Eugenia atua em um Programa de Pós-Graduação em instituição, de caráter privada-comunitária, a nível de Mestrado e Doutorado. Tem contrato de 40 horas. Em relação ao tempo de profissão docente, a professora Eugenia tem 32 anos de atuação. Destes está lecionando há 04 anos na Educação Superior e na Pós-Graduação. Ao longo destes anos de profissão, ela explica sobre sua motivação e sua chegada ao nível de ensino em que atua:

[...] durante o percurso da universidade continuei trabalhando. Continuei dando aula na alfabetização em um turno e outro turno tive segunda série (vou falar em série, pois naquela época era série). Segunda série, terceira série, assim gradativamente. Comecei com alfabetização, aí a segunda turma que trabalhei foi segunda, e terceira e, assim, sucessivamente, quarta série, quinta. Depois, no Rio Grande do Sul, iniciei com quinta, sexta, sétima, oitava série. Depois no Ensino Médio, primeiro, segundo e terceiro ano. Foi uma caminhada enquanto docente, caminhada contínua. [...]. Comecei com alfabetização e fui gradativamente subindo série a série. Isso foi quase que um planejamento que eu fiz, enquanto aluna do magistério, pois me questionava muito que a professora de didática que ministrava quatro disciplinas de matemática no magistério nunca tenha dado aula. Então era um questionamento que eu e minhas quarenta e tanta colegas fazíamos, nós nos questionávamos como ela estava dando aula de didática se nunca tinha dado aula para os pequenos. Ela vinha com propostas que eram impossíveis de serem realizadas, fora do contexto. Muitas de nós já trabalhávamos, então eu tracei que queria, futuramente, dar aula para futuros professores, mas tendo essa trajetória bem delineada (EUGENIA, informação verbal).

Quadro 6 – Biograma da trajetória profissional da entrevistada Eugenia

Biograma de Eugenia		
1967	Nascimento	Revivido
197-	Brincava de escolinha, brincava de ser professora	Revivido
1977	Aluna da 4ª série, admirava uma professora das séries finais do Ensino Fundamental.	Revivido
1978	Na 5ª série, torna-se aluna da professora que admirava. Narra episódios de sua distração. Nasce aí o interesse pelo curso que buscará se graduar.	Revivido
1982	Ingresso no Magistério	Mudança duradoura
1983	No segundo ano do magistério conseguiu estágio na mesma escola em que cursou a Educação Básica. No	Mudança duradoura

	segundo ano que termina o estágio, assume uma turma de alfabetização na mesma escola	
1984	Concluiu o Magistério aos 16 anos. Na graduação precisou optar por curso diferente do desejado por conta das ofertas na sua cidade e de sua condição de ser menor de idade.	Mudança menor
1985/86	Cursou a graduação ofertada na sua cidade até metade do curso, momento em que completa 18 anos e então, sem precisar de autorização, buscou pela graduação na área idealizada.	Mudança duradoura
1986	Foi alfabetizadora numa escola de classe social média por 4/5 anos, situada longe de sua casa. Organizou os horários para conciliar a escola (40h) com a graduação.	Revivido
1987	Assumiu uma escola multisseriada em uma comunidade problemática, mas próxima de onde morava, na qual lecionou por aproximadamente 3 anos.	Mudança radical
1988/91	Cursou toda a licenciatura lecionando. Tinha turma de alfabetização pela manhã. A tarde foi progredindo de série, gradativamente (2ª, 3ª, 4ª série).	Revivido
1989	Nasce o filho. No mesmo dia, prestou prova dentro do hospital para concurso interno, já que pela nova lei todos os professores tinham que ser concursados.	Mudança radical
1990	Cursou licenciatura curta (faltaram 4 disciplinas para concluir a licenciatura plena, que não foram cursadas, pois casou-se e mudou-se de estado, assim, passou no concurso feito no ano anterior, mas não chegou a assumir).	Mudança radical
1990	Não teve vínculo empregatício nesse ano. Ficou com licença interesse do Estado de onde veio. No bairro para o qual se mudou, tinha uma escola que	Revivido

	<p>precisava de professor em uma de suas áreas de formação e apesar de não gostar de ministrar essa disciplina, tinha habilitação para seu exercício. Nitidamente não foi contratada por ser de outro estado, por isso, resolveu fazer concurso para que não fosse julgada pela sua procedência. Então dedicou esse ano para estudar para concurso.</p>	
1991	<p>Prestou prova para concurso em março (sábado a tarde fez a prova para os anos iniciais e domingo pela manhã para os anos finais do Ensino Fundamental e pela tarde para o Ensino Médio, no dia do seu aniversário). Na primeira prova passou em 12º lugar, na segunda prova ficou em 1º lugar e na terceira foi a única que passou, portanto, foi chamada muito rapidamente para assumir.</p>	Revivido
1991/92	<p>Em junho já estava efetivada na escola dos anos finais do Ensino Fundamental. Assumiu o Ensino Médio e a vice direção. Pediu troca de escola em virtude da distância. Assumiu escola perto de casa, onde ficou por seis anos e após licença, marca seu retorno em 2015, devendo permanecer até a aposentaria.</p>	Revivido
2006/07	<p>Iniciou os estudos do Mestrado e trocou de escola (para uma com atendimento noturno) para conciliar ambas atividades.</p>	Mudança duradoura
2008	<p>Cursou disciplinas do Doutorado como aluna especial</p>	Mudança duradoura
2009	<p>Ingressou efetivamente no Doutorado em Educação</p>	Mudança duradoura
2010	<p>Fez parte dos estudos fora do país</p>	Mudança duradoura
2011	<p>Defendeu o Doutorado em 33 meses</p>	Mudança duradoura
2011	<p>Passada uma semana da defesa de Tese do Doutorado, foi chamada para uma entrevista de</p>	Mudança radical

emprego para um PPG em outro estado, da qual já saiu com emprego e horários das disciplinas a serem ministradas. No entanto, no mesmo período foi chamada por uma universidade gaúcha para trabalhar no PPG em Educação, começando com contrato de 20h e optou por ficar com esse segundo convite, permanecendo assim na mesma cidade em que já residia. Após 5 meses de trabalho efetivaram o contrato na condição de professora permanente com 40h de trabalho.

2015 Concluiu o Pós-Doutorado em setembro. A partir de Mudança duradoura então mantém as funções no PPG e retorna para a escola após dois anos de licença interesse (cumprirá ainda um ano e três meses, pois embora tenha 30 anos de serviço público, não possui idade mínima para aposentadoria.

Fonte: a autora (2018).

6.2 HISTÓRIAS SINGULARES SOBRE A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE

Quanto aos dados sociodemográficos, as entrevistadas, todas do sexo feminino, com 71 (Acácia), 56 (Oiti), 50 (Uvaia) e 48 (Eugenia) anos de idade e com 40, 27, 17 e 04 anos de profissão docente na Educação Superior, respectivamente. A professora com menos tempo de profissão é divorciada, as demais são casadas. Acácia e Oiti tiveram dois filhos cada uma, Eugenia tem um filho e Uvaia não tem filhos. Ou seja, são todas do sexo feminino e conciliaram o matrimônio, durante todo ou algum tempo, com a profissão docente. O ingresso na carreira docente na Educação Superior aconteceu aos 31 anos de idade para a professora Acácia, aos 29 para as professoras Oiti e Uvaia e aos 44 para a docente Eugenia.

Em relação ao regime trabalhista, Acácia e Oiti trabalham em dois Programas de Pós-Graduação. Eugenia além de trabalhar na Pós-Graduação, também leciona na Educação Básica. Todas possuem um regime de trabalho de 40 horas semanais, com exceção de Acácia

que, a partir do ano de 2015, passa a ter 20 horas em virtude de estar em vias de aposentadoria e de Eugenia que passa a ter 60 horas de trabalho semanal, sendo 20 horas na Pós-Graduação e reassume 40 horas nas Educação Básica, até se aposentar nesse nível de ensino.

Nenhuma das professoras entrevistadas teve sua formação inicial na área da Pedagogia, sendo que as duas professoras com mais tempo de profissão são formadas na área das Ciências Humanas, Uvaia é formada na área das Ciências da Vida e a mais jovem na área das Ciências Exatas. Acácia, apesar de ser formada inicialmente em outra área, posteriormente, fez uma complementação em Pedagogia, habilitando-se em supervisão pedagógica. Todas tiveram sua formação inicial em instituição privada.

As duas entrevistadas com mais tempo de profissão possuem Mestrado na área das Ciências Humanas, sendo uma delas formadas em Educação. Uvaia tem Mestrado na área das Ciências da Vida e Eugenia é mestre na área das Ciências Exatas. Todas são doutoras em Educação. Em universidade pública, Acácia obteve seu título de Doutorado e Uvaia obteve seu título de Mestrado. As demais titulações –em Mestrado e Doutorado– foram obtidas em universidades privadas. Todas entrevistadas cursaram o Mestrado com bolsa CAPES. No Doutorado, Acácia e Eugenia também tiveram bolsa CAPES. Oiti cursou o Doutorado na mesma instituição a que estava vinculada profissionalmente e, portanto, teve bolsa da própria universidade. Uvaia realizou o Doutorado sem bolsa.

Explicitado o contexto geral de onde falam/falaram as entrevistadas –a caráter de organização e esclarecimento–, tendo em vista se tratar de um trabalho que analisa histórias de vida, compreendi ser importante destacar como e em que momento cada uma das entrevistadas se percebeu professora ou teve o desejo ou interesse despertado para a profissão. Portanto, nesse subtítulo, apresento, individualmente, as narrativas que caracterizam a opção pela carreira docente.

6.2.1 Professora Acácia

Ao começar a contar sua história sobre o percurso profissional trilhado, Acácia explica que, para o contexto de 1964:

Não é muito difícil, porque eu tenho uma trajetória muito como as mulheres da minha geração, mulheres de classe média. A minha mãe já era professora

primária, diretora de escola, minhas tias, Eu nunca fui uma aluna muito aplicada, então na escola, assim essa dimensão mais de trabalhar com ciência nunca me chamou muito atenção. Então, meio que naturalmente, na época nós tínhamos o ginásio e depois o segundo grau, o ensino médio. Meus pais eram separados. A gente vivia com a mãe e ela tinha muito interesse em que a gente já tivesse um curso médio profissionalizante e que ficasse bem ocupado, porque ela estava sempre fora. Então meu irmão mais velho foi para fazer contabilidade e eu já fui para escola Normal. Além de que eu fiz a parte do curso primário, o ginásio, em um Instituto de Educação, então era uma escola, onde a ambiência da questão, da formação de professores, era muito forte. Naquela época tinha bastante prestígio também, bastante diferente do que hoje. Então eu pensava em Ciências Humanas, então foi meio como um processo natural (ACÁCIA, informação verbal).

Ela recorda que em 1965, numa geração pré-revolução sexual, então praticamente todas as meninas no último ano noivava, no outro casava, no ano seguinte já tinha o primeiro filho e que com ela o processo não foi diferente. Então, ela lembra de ter começado a condição de trabalho e família, paralelamente, logo fez faculdade. Assim que formada começou a trabalhar no sistema municipal de educação, até para dar conta de pagar a faculdade que cursou em instituição privada. E em seguida teve o primeiro filho.

Ela lembra de ter concluído o curso na área das Ciências Humanas em 1969, num momento muito complicado porque era momento da ditadura, portanto era um curso muito restrito se comparado com o que se entende hoje por Ciências nessa área. Naquele período, segundo a professora, o curso incluía pouca visão crítica e, também, quando estava terminando esse curso, os formandos não tinham muita expectativa de trabalho, pois a profissão não era reconhecida e as disciplinas cursadas que davam margem para o Ensino Médio, tinham sido praticamente retiradas dos currículos, tinham sido substituídas.

Por conta disso, Acácia passou a ter expectativa de avançar um pouco mais, pois naquela ocasião já trabalhava como professora do Estado e, nesse contexto, haviam duas carreiras, carreira de professor primário e carreira de professor secundário, sendo que professor secundário recebia financeiramente muito mais. Então, ela tinha uma expectativa de poder trabalhar no Ensino Médio, mas um pouco frustrada por essas questões políticas. Então, ela explica que:

Nesse contexto houve a Lei 5692, que é de 1971, então criou o Ensino Fundamental de oito séries e veio com aquela perspectiva nacionalista, desenvolvimentista do Governo Militar de incluir a educação profissional já desde o início para profissionalização indiscriminada do Ensino Médio. Depois não deu certo, pois as escolas nem tinham estrutura para isso, mas a lei previa. Aí houve um projeto bastante interessante no Brasil, apesar de ser fruto da relação MEC/USAID, da dependência do Brasil com os Estados Unidos. Era um modelo de construir uma escola que trabalhasse de 5ª a 8ª

série já com iniciação profissional, um programa que se chamava PREMEM, das escolas polivalentes. Ainda hoje, no Brasil, se mantém esse mesmo nome e para atuar nessas escolas, que eram construídas especialmente para isso, tinham as oficinas e todos os professores tinham que ter uma formação específica para o modelo e aqui [a instituição que ela estudava] foi encarregada de dar a formação para esses professores, faziam os que estavam em licenciaturas curtas e, quem já tinha licenciatura, tinha que fazer uma formação. E aí a lei da reforma universitária de 1968 tinha reformulado os cursos de Pedagogia, criou o curso de Pedagogia ligados nas habilitações: supervisão, orientação, inspeção e administração. E, portanto, se tinha uma expectativa que as escolas tivessem a gestão com esses profissionais e, portanto, para as escolas polivalentes também foi aberta uma seleção para essas quatro funções. Inspeção não, porque era mais de sistema. Então supervisão, orientação e direção. E aí eles fizeram um edital que admitia não só para quem tinha curso de Pedagogia, mas para quem tinha Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia. Então para mim foi uma chance. Então eu vim, fiz esse curso concentrado de 280 horas e, quando se terminava o curso, a gente era redistribuída nas escolas (ACÁCIA, informação verbal).

A título de explicação –para situar o contexto do qual Acácia se refere ao mencionar o PREMEM–, as Escolas Polivalentes, resultado dos acordos MEC/USAID, foram implantadas e colocadas em prática no País do Regime Militar a partir das relações políticas no contexto internacional político da Guerra Fria agindo na América Latina. O programa de ajuda da Aliança para o Progresso, por meios da USAID e MEC, só teve a possibilidade de ser intensificado a partir do Golpe Militar de 1964, pois havia, após aquele momento, no Estado, toda uma estrutura pronta para que o convênio MEC/USAID fosse colocado em ação por meio do aparelho educacional. Também ocorreu, nessa conjuntura, “[...]a transformação da EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) no PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), resultando todas estas relações e transformações na implantação das escolas Polivalentes no Brasil durante o Regime Militar” (ARAÚJO, 2009, p. 51).

Nesse ínterim, na condição de aparelho ideológico, o autor (ARAÚJO, 2009, p. 52) compreende que a educação foi um dos vários mecanismos utilizados no País para o controle social e que o maior objetivo da referida cooperação/acordo entre USAID e MEC “[...] era internalizar no indivíduo a esperança maior de ele se escudar nos méritos pessoais, através do processo de educação pragmática e profissionalizante, necessária ao processo de modernização da produção nacional brasileira[...]”. A organização das Escolas Polivalentes ficou a cargo do PREMEM, as quais marcaram o contexto histórico desenvolvimentista brasileiro junto à política internacional da Aliança para o Progresso e à Ditadura Militar no nosso País. O modelo dessas escolas equivalia as escolas públicas dos EUA para os excluídos da sociedade norte-americana. O PREMEM, dessa forma, surgiu quando o contexto político e

econômico exigia que a educação brasileira fosse reformulada, por meio de empréstimos e acordos com a USAID, quando a mesma tinha a finalidade de ajudar os países periféricos, que viviam o contexto de Ditaduras Militares.

Retomando a entrevista, ao se referir a redistribuição, em 1973, Acácia tinha interesse em uma determinada cidade, no entanto, ela tinha uma colega que também tinha interesse para essa mesma cidade. Essa colega tinha se graduado em uma instituição de renome e, segundo Acácia, tinha um pique teórico muito maior, o que lhe garantiu o primeiro lugar e a possibilidade de escolher onde atuar. A colega então escolheu essa cidade que era desejo das duas. Ao mesmo tempo, o secretário de educação, na época, estava implantando essa nova metodologia de quatro séries:

Era numa escola, chamada escola primária, as oito séries eram nas escolas que tinham ginásio, que deveria ser uma coisa só, mas que não havia estrutura física e nem de docente para transformar todas as escolas em escolas de oito séries, como hoje o regular. Então ele criou uma ideia da escola tributária, quer dizer, era uma escola que tivesse de quinta a oitava, do ponto de vista geográfico. As outras que davam de primeira a quarta faziam um trabalho conjunto de forma que a criança tivesse menos impacto entre sair de uma para outra. E aí tinha um papel também do coordenador pedagógico para fazer isso e, então, consegui ficar em casa e enfim, eu já tinha filho e marido e tudo (ACÁCIA, informação verbal).

Então Acácia começou a fazer estes trabalhos, que era desenvolvido com as diretoras de escola. Nesse meio tempo, como tinha saído a lei, começou a ser implantada a reforma universitária de 1968 com a Pedagogia das habilitações. Essa lei permitia que as pessoas que tivessem exercendo essas funções, mas não tivessem Pedagogia, pudessem voltar a universidade para fazer essa complementação. Por isso, quando questionada, Acácia explica que fez a Pedagogia complementar, que antes ela não era habilitada para o magistério e, por isso, voltou para a universidade para cursar essa complementação e ter a habilitação para o exercício da função docente.

Segundo Acácia, por uma questão casual, tinham cinco ou seis pessoas com esse perfil que voltavam à universidade, sendo que uma destas pessoas era o diretor de uma escola de ensino profissionalizante, que na época era uma escola considerada industrial, nos moldes do que hoje conhecemos por Instituto Federal. Quando terminou o curso, esse diretor convidou Acácia e outra colega para implantar os serviços supervisionais na escola, que por ser uma escola federal tinha o salário muito maior e, portanto, a professora aceitou e começou a trabalhar nesse contexto em 1973 e onde permaneceu por quinze anos. Foi nessa instituição de

caráter predominantemente masculino (ou melhor, curso constituído, na maioria das vagas, por alunos do gênero masculino) que Acácia afirma ter se constituído profissionalmente.

6.2.2 Professora Oiti

A professora Oiti afirma nunca ter se imaginado professora durante o período de graduação (1979 a 1982). Conforme concluiu o curso, no mesmo ano da formatura, já se inseriu na empresa e passou a ter suas primeiras experiências profissionais na área de formação. Em 1986, sem conseguir se imaginar sem estudar, fez a opção de cursar uma especialização. Em virtude dos contatos estabelecidos nessa especialização, recebe o primeiro convite para atuar como docente. Em 1988 começa a lecionar, paralelamente ao trabalho na empresa. Em 1989 assumiu a opção de ser professora exclusivamente. Nesse sentido, ela complementa:

Eu até brinco, se perguntar para o meu filho, de 21 anos, ‘que a tua mãe é?’, até pouco tempo atrás ele daria como resposta a minha função na empresa. Se perguntar para minha filha, que agora faz 18, até a pouco tempo atrás ela responderia para os amigos que a mãe é professora. Então, foi para os dois o que marcou a infância deles. Para o meu filho era eu ser uma profissional que trabalha numa área com gestão de pessoas, estando como professora. E, a minha filha, para ela eu sou professora. Ela nem tem na memória, eu ter tido outra profissão. Então eu acho que isso foi acontecendo. Primeiro da área organizacional de empresas sendo docente e, com o tempo, eu fui me constituindo professora. Assim primeiro ciclo, segundo ciclo. E agora mais recentemente é um momento de me constituir pesquisadora (OITI, informação verbal).

O fato de não ter uma referência docente na família e ter se graduado e logo em seguida ingressar no setor empresarial, faz do seu discurso um pouco mais enxuto, mas não menos importante. Oiti, diferentemente da maioria das histórias, nunca se viu na condição de professora e passa a assumir a docência e se sentir docente a partir da primeira experiência na sala de aula. Conforme está perceptível em sua narrativa, ela trata seu percurso profissional como se fosse dividido em ciclos. Em um primeiro momento se via gestora, atualmente se percebe professora e agora já almeja o ingresso e permanência em um terceiro ciclo na condição de pesquisadora.

6.2.3 Professora Uvaia

Tal como no caso anterior, Uvaia também tem um discurso mais restrito sobre a opção pela docência. Ela diz que a história dela é um pouco atípica, já que não teve um percurso muito homogêneo na profissão docente. Ela explica ter cursado o magistério, de 1980 a 1983. No ano seguinte começou a primeira graduação, na qual se formou em 1987. Depois [1988/1991]:

[...] trabalhei, sobretudo, fiz Mestrado na área do meu Mestrado, enfim, em uma universidade federal com dedicação exclusiva com bolsa e tal, numa época muito interessante de poder trabalhar no Mestrado, eu tive um Mestrado completamente contrário da minha pesquisa que faço hoje, era uma análise bem quantitativa, trabalhei com muita estatística, tive muita estatística pena que a gente esquece das coisas. E, eu lembro, quando eu terminei o Mestrado é que eu fui começar a trabalhar de fato, formalmente, como professora, e isso foi em 1992 (UVAIA, informação verbal).

Quando Uvaia explicita que começou, de fato, a trabalhar como docente, ela está se referindo ao trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental. Dois anos depois ela ingressa na docência na Educação Superior. Ela passa a ficar mais inteirada e interessada da e pela profissão quando começa a ministrar disciplinas nas licenciaturas e passa a se interessar pelas temáticas abordadas nas mesmas, que é o que define seu futuro na escolha do curso de Doutorado e da temática desenvolvida tanto para a Tese, como para as pesquisas que agora desenvolve, enquanto professora da Pós-Graduação e pesquisadora.

6.2.4 Professora Eugenia

“Eu acho que eu já nasci professora. Quando criança brincava de escolinha, coisas assim nesse sentido” (EUGENIA informação verbal). Eugenia explica que desde a infância se imaginava professora, a começar pelas brincadeiras. Depois, já na escola, em 1977, já no final dos anos iniciais até a quarta série (atualmente 5º ano), sua mãe trabalhava na escola como merendeira. Então, conforme sua entrevista, Eugenia tinha contato muito próximo com todo o contexto da escola. Passava muito tempo lá. Além do tempo como aluna, passava acompanhando a mãe em diversos momentos. E tinha uma professora que ela muito admirava.

Ela achava a professora muito linda, bonita, morena alta e muito perfumada. Dizia que o perfume dela era estonteante, que era uma pessoa muito marcante. Então, tudo isso fazia com que Eugenia quisesse muito estudar para ser aluna dessa professora. Ela dava aula nas quintas, sextas e sétimas séries:

Então, de fato, passei para quinta série [em 1978] e ela foi minha professora. E eu sempre fui, até quarta série, muito distraída, como até hoje, tenho que ter um foco. Sempre que faço concurso sento na primeira carteira, pois me distraio muito com o movimento das pessoas. Então eu me cobro muito com a questão da concentração e foi muito marcante assim que no primeiro dia de aula, ou segundo, enfim, nos primeiros dias de aula, eu lembro essa professora estava com uma calça vermelha e sapato vermelho e tinha um blusão de listras vermelho. Blusão branco com listras vermelhas que começavam pouco maiores e iam se afinando. E os botões de massinha vermelha. Então, eu já tinha contado os botões que tinham no blusão. Eu estava contando as listras da costura, que até aqui, a mesma quantidade de listra vermelha que tinha de um lado, tinha do outro lado, também. Então eu não estava concentrada na aula. Eu estava concentrada na roupa dela. Contando os botões de massinha. E exatamente o momento que eu estava contando as listras, concentrada nas listras, eu estava na primeira carteira, ela me fez um questionamento. Eu não lembro a pergunta. Claro, eu estava concentrada na roupa dela. Eu olhei nos olhos dela e ela disse ‘-Ah, está pensando! Muito bem!’. Me questionei se ela saberia que eu estava contando, concentrada na roupa dela e não na matéria. E naquele momento eu sentei na cadeira e me dei conta que eu tinha que prestar atenção no que ela estava falando e não na roupa dela. [A professora explica uma matéria que Eugenia sempre teve dificuldade de entender]. Então levantei o dedo. Porque até então, eu sempre tive, pelo fato de eu ser muito distraída e viajar por coisas que não tinham nada haver, por exemplo observando a roupa dela, então eu não tinha muita facilidade com a matéria. Então eu levantei o dedo e fiz um questionamento sobre a matéria, tentando entende-la... e ela disse ‘-Exatamente isso’. Eu tinha domínio de partes do que ela explicava, mas de outras partes não. E passei a gostar muito da matéria então eu passei a estudar sempre antes da aula e quando eu tinha aula já estava com a matéria preparada então eu podia fazer meus questionamentos e passei muito bem na disciplina. Então aí juntou a admiração pela professora, que era extremamente competente, além de bonita e perfumada e uma série de qualidades, e ela tinha ela uma independência, era solteira ela tinha carro, tinha independência que há 40 anos atrás a mulher não tinha muito, ainda mais numa cidade pequena. Então eu a admirava em todos os sentidos, além de ser uma profissional excelente. Fora de série, supercompetente e tudo. Então juntou o gosto, a admiração pela professora, com o gostar da matéria e aí eu decidi que eu queria ser professora dessa disciplina (EUGENIA, informação verbal).

Então em 1982 ingressou no magistério. Em 1983, estando no segundo ano do magistério, começou a estagiar na mesma escola onde cursou a Educação Básica. Assim que concluiu o estágio e o magistério, já assumiu uma turma de alfabetização nessa mesma escola. Em 1984, com 16 anos, com o magistério concluído, tinha interesse em fazer a faculdade na

área das Ciências Exatas, porém, como o curso desejado só era oferecido na capital e por ser menor de idade e sem ter a autorização do pai, acabou optando em cursar uma graduação na área das Ciências Humanas que era o curso ofertado na sua cidade (na cidade em que residia só existiam dois cursos: um na área das Humanas e outro; o primeiro para atender a demanda de seminaristas, já que era uma cidade de religiosos, basicamente, com muitos seminários e conventos; o segundo para atender uma empresa de renome, cuja matriz se situava na referida cidade).

Assim, o primeiro curso era o que mais se aproximava do que de fato queria. Considerava o curso muito bom. Estudou até a metade do curso, momento em que completa 18 anos de idade e, então, sem precisar de permissão, buscou pelo curso pretendido, em uma cidade próxima, já que a essa altura já estava com vínculo de 40 horas semanais na escola. Nesse momento organiza os horários para dar conta da escola, das aulas da faculdade e da preparação para ambos (estudar para a faculdade e preparar aulas para a escola). Então:

Em 1986, tinha alfabetização, 40 horas, pela manhã e tarde e aí procurei uma universidade próxima, 140km da minha cidade, então eu ia segundas a noite aí organizei meu horário para poder dar conta da universidade e da escola, por causa da distância. Organizei o horário ia nas segundas quarta e sextas e sextas eu dormia nessa cidade porque tinha aula, e fiz as cadeiras que eles ofereciam nos sábados pela manhã. Terças e quintas eu descansava um pouco da viagem e estudava o material. Foi uma época bastante complicada. Pois 140 km para ir e voltar de ônibus. Então foi um percurso bastante interessante para escrever um livro. No início nós tínhamos que pagar, fretar um ônibus porque eram varias pessoas que iam, mas com o tempo, aumento do combustível ficou inviável então passamos a ir de ônibus de linha até a cidade vizinha e da cidade vizinha o município pagava um ônibus para os seus professores, então nos pegávamos carona ali, até o momento de o prefeito descobrir que estavam dando carona para pessoas de outros municípios e aí parou essa possibilidade. Aí dividimos para ir de carro, dividíamos combustível. Íamos até metade do caminho e pedíamos carona na estrada. Assim foi. Foi bem complicado assim esse percurso. Lá eu fiz a licenciatura curta e faltando 4 disciplinas para terminar a plena, eu vim pra POA, porque eu casei com um gaúcho (EUGENIA, informação verbal).

Toda sua formação foi cursada concomitante ao exercício da profissão docente. Sobre sua experiência docente, Eugenia explica que buscou ter acesso à todas as séries e níveis de ensino progressivamente, para amadurecimento e/ou desenvolvimento dos conteúdos e práticas. Trabalhou com alunos de classe média, longe de casa. Depois começou a lecionar perto de casa, numa escola multisseriada colocada dentro de um mutirão, que eram moradores de uma periferia, e que foram realocados em virtude da empresa citada anteriormente, que exigiu da prefeitura a retirada da 'favela' do lado da empresa. A prefeitura deu o material. A

própria comunidade –as pessoas– ajudaram na construção junto com alguns funcionários da prefeitura. Segundo Eugenia, era uma comunidade muito problemática, pois tinham problemas de todos os sentidos e em todos os aspectos e era muito difícil de trabalhar, tendo lecionado nela por aproximadamente três anos.

Em 1990 mudou-se para Porto Alegre e precisou cursar quatro disciplinas da graduação que ainda não tinha concluído e mais algumas que eram diferentes nos currículos das duas instituições. Estava de licença interesse nesse ano. Sentiu dificuldades para entrar no mercado de trabalho, por questões que ela considera ‘bairrismo’. Por conta disso, dedicou-se aos estudos para concursos e, por ter ficado em excelente classificação, foi nomeada muito rapidamente (ficou em 12º lugar para as séries iniciais, em 1º lugar para as séries finais e foi a única que passou para o ensino médio). Durante o percurso profissional trocou algumas vezes de escola em virtude da distância ou dos horários, visando conciliar a sala de aula com a continuação dos estudos. Iniciou o Mestrado em 2006. Em 2008 começou o Doutorado como aluna especial e em 2009, oficialmente. Quando concluiu o doutoramento, na semana seguinte foi contratada como professora na Educação Superior e na Pós-Graduação, iniciando a carreira profissional nesse nível de ensino.

6.3 AS DOCENTES E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

Nesse subtítulo, apresento a análise, o cruzamento e a discussão dos resultados em relação aos ciclos de vida profissional, considerando, também, a idade cronológica das entrevistadas. Convém destacar a similaridade entre as idades das docentes nos distintos ciclos da profissão. Apesar de todas terem idades diferentes, o tempo de profissão começou em período semelhante na vida de cada uma. Mesmo tendo feito cruzamentos entre as narrativas relativas ao mesmo período da carreira, convém explicitar que cada caso aconteceu em períodos históricos distintos. Os eventos (auto)biográficos narrados pela Acácia em seu início de carreira na Educação Superior aconteceram na década de 1970, enquanto para Eugenia foram na década de 2010, por exemplo. Portanto, merecem atenção as possíveis concordância e discrepâncias encontradas nas narrativas em virtude do tempo histórico em que aconteceram.

6.3.1 A entrada na profissão docente

A professora Acácia iniciou a docência na Educação Superior em 1975, com 31 anos de idade cronológica. Oiti começou sua carreira em 1988 e Uvaia em 1994, ambas com 29 anos. E Eugenia entrou para a profissão docente, nesse nível de ensino, em 2011, aos 44 anos. A professora Acácia narra sobre a necessidade de um curso de reciclagem para professores por conta da LDB/71. Esses tipos de cursos eram ofertados em uma instituição, mas em virtude de alguns acontecimentos, trocaram a instituição responsável em ministrar os mesmos. Essa nova instituição era pequena e contava com poucos profissionais. Uma dessas profissionais tinha sido professora de Acácia em outro momento e por isso a indica para fazer parte da equipe que ministraria o curso. Essa indicação e a realização da reciclagem, originou a entrada, em definitivo, de Acácia para o quadro docente da universidade (graduação). Assim:

Em 1974, nesse momento, em função da lei de Diretrizes e Bases de 1971, houve um movimento chamado de reciclagem, em que todos os professores de todos os níveis tinham que fazer uma formação para entender e compreender a lei. As delegacias de ensino e as coordenadorias de educação faziam em parceria com as universidades. Lá na cidade em que eu trabalhava, por conta de uma universidade privada que tinha as licenciaturas, esse tipo de curso era feito muito através de lá, dessa universidade. No entanto, depois houve uma desavença entre a delegada e essa instituição e acabaram recorrendo a um núcleo de educação, que era muito pequeno, em uma universidade pública nessa mesma cidade. Essa universidade pública não tinha licenciaturas, e então uma ex-professora minha da escola Normal, que trabalhava lá, precisou de gente que ajudasse a fazer o curso, mas usando muito poucos. Assim eu comecei a trabalhar na universidade, como um programa tópico. Eu não era professora, mas eu acho que a gente fez um trabalho razoavelmente bom. Daí um ano depois, elas me convidaram para ficar permanente e a universidade era uma Universidade Fundacional. A gente não tinha concurso de ingresso, como hoje tem, depois da constituição, depois fazer concurso já na carreira de professor auxiliar para professor assistente. Então em 1975 eu comecei a trabalhar na universidade, mas em paralelo com a escola técnica que me dava assim uma ideia de que na escola técnica eu fazia formação de professores em serviço e na universidade comecei a fazer a formação inicial das licenciaturas que começavam, enfim (ACÁCIA, informação verbal).

Oiti trabalhava na área empresarial em uma função responsável por gestão de pessoas. Kursou uma especialização e a partir desse curso recebeu o primeiro convite para a docência. Inicialmente assumiu esse convite e passou a lecionar 20 horas semanais, conciliando com as

atividades na empresa (1988). Posteriormente recebeu outra proposta para atuar como docente e, então se desligou do ramo empresarial, passando a lecionar em duas instituições (1989). No ano seguinte (1990), recebeu a proposta de aumentar a carga horária na primeira universidade que assumiu vínculo docente, assumindo também cargos de gestão nesse nível de ensino. Sua experiência docente iniciou em nível de Educação Superior. Ela justifica:

E como desde aquela época já era menor o número de formados na minha área e que trabalhavam nessa mesma função minha e aí com interesse em gestão, a especialização gerou convite para docência, para ser professora aqui no curso da área das Ciências Humanas. Então, quando eu ingressei como professora, em 1988, logo em seguida, as coisas foram acontecendo. Eu saí dessa empresa que eu trabalhava e aumentei minha carga horária como docente e também passei a ser professora em outra universidade. Então, eu acabei, em seguida, em 1989, optando então por ser professora, mas foi em função desse convite. Entrando na docência eu acabei me envolvendo e decidindo que essa seria a minha escolha, então aconteceu nesse momento. Depois, eu fiquei, acho que em 1989, trabalhando nas duas instituições. Já em 1990 veio o convite para eu assumir um cargo de gestão do curso na primeira instituição que assumi, aí já começou a aumentar a minha carga horária e, então, já com posições de gestão, a decisão foi sair da outra universidade. Em 1990, foi no susto, mas eu já estava com 40 horas nessa instituição. Foi muito rápido, olhando hoje, foi tudo muito rápido. Trabalhando com gestão no curso, logo em seguida veio o convite para, nessa mesma instituição, participar de um projeto de implantação de uma importante área relacionada à gestão de pessoas, –o que foi uma surpresa para mim, uma universidade desse porte não ter uma área dessas estruturada– e aí eu fui convidada então para atuar nesse projeto (OITI, informação verbal).

Já Uvaia explica sua entrada na Educação Superior concomitante a um período em que lecionava nas séries iniciais e no ensino médio, bem como, revela os percalços de longas viagens que necessitou fazer no início da carreira visando dar conta dos trajetos da cidade em que residia com as escolas e os diferentes *campus* de atuação da universidade. Ela narra que:

[...] trabalhava concomitantemente no ensino superior e com séries iniciais no município em que residia [1994]. Depois, eu casei e fui morar em outra cidade, onde continuei trabalhando no ensino superior no mesmo campus, no campus. Continuei trabalhando no ensino superior e no ensino médio num colégio privado que eu adorava trabalhar [1995/99]. A instituição era muito boa, eu não gosto de trabalhar com adolescentes, é muito complicado trabalhar com adolescente, eu não tenho afinidade com adolescente, definitivamente eu não tenho. E com crianças tudo bem. E trabalhei depois na secretaria de educação, então uma época de trabalhar 50 horas por semana e até mais, às vezes. Trabalhava todas as manhãs no colégio privado, todas as tardes na secretaria de educação, fazendo supervisão das professoras do interior, na secretaria de educação do município e as noites eu dava aula três vezes na semana. Então foi a única vez que eu literalmente adoeci. Durante todo o meu percurso de trabalho eu tive que tomar remédio, estava em depressão, eu não sei o que eu tive, eu surtei nesse semestre em que fiz isso.

Nunca mais eu precisei, mas era uma época bem complicada, década de 1990, a gente não ganhava bem, não tinha muita oportunidade de trabalho, então o que eu tinha, eu tinha que dar graças a Deus, porque eu trabalhava que nem uma condenada. Depois em 1994, aí fiquei até 1998, mais ou menos num ritmo semelhante, teve época que eu tive mais, de 1994 a 1998 eu trabalhei sempre com ensino médio de manhã; noturno com ensino superior; e de tarde eu sempre fazia ou na secretaria ou em algum lugar, escola, eu sempre estava envolvida... foi bem difícil. Eu acredito que eu tive sorte, justamente, porque bom eu ralei 12 anos lá nessa universidade. 17 anos na verdade, 5 num campus e 12 em outro. Mas foi uma escola, a gente viajava de noite, eu dei aula em várias cidades/campus. Eu dei aula nas férias, intensivo de férias que hoje, com essa idade, eu não teria mais fôlego para trabalhar durante uma semana manhã e tarde, até o sábado, sabe? [...]. Viajava de noite, voltava de madrugada, não tinha comida, as coisas fechavam, então chagava na cidade e não tinha o que comer. A gente tinha que comer coisa de máquina, um horror. Hoje eu dou risada, na época tu chega em um momento que fica muito cansativo, mas eu acho que eu contornei essas coisas com pessoas legais que conviveram comigo e que até hoje são minhas amigas aqui, que são pessoas em que eu me encontro, que são laços afetivos que eu construí, [...] (UVAIA, informação verbal).

Eugenia que lecionou em todas as séries e anos do Ensino Fundamental e Médio, conforme concluiu o Doutorado, recebeu duas propostas de trabalho na Educação Superior, para ingresso em atividades docentes em nível de Pós-Graduação. Iniciou com carga horária menor e, em menos de um semestre, assumiu a função em 40 horas semanais. Convém destacar que, nesse período, a professora Eugenia estava com licença interesse das atividades no sistema municipal de educação:

Consegui defender [o Doutorado] em 33 meses. Claro, eu havia trabalhado um ano antes como aluna especial, então já te dá um amadurecimento para o projeto a ser defendido, trabalhado depois. Então, terminei o Doutorado em 2011. Uma semana depois já estava em outro estado para uma entrevista de trabalho em uma Pós-Graduação na minha área, e daí saí de lá já com emprego. Com emprego e horário na mão e tudo mais. Porém uma universidade daqui tinha me chamado para uma entrevista, gostei da proposta deles para começar com 20 horas na Pós-Graduação para ver como ia me dar, se tinha realmente perfil para pesquisadora e tudo mais. Então eu optei por ficar aqui, perto de casa e tudo. Lá no outro estado eu ia ter que me deslocar e montar casa e tudo mais, embora lá eu ia trabalhar bem na área em que me graduei e cursei meu Mestrado. Então optei por ficar aqui, trabalhar com Educação, perto de casa, já com toda minha estrutura montada. Depois, já na sequência, depois de 5 meses trabalhando já me efetivaram como permanente do Programa com 40 horas (EUGENIA, informação verbal).

Diante do exposto, é possível perceber que Acácia, Oiti e Uvaia tiveram a entrada na carreira com idades cronológicas semelhantes. As quatro entrevistadas iniciaram a carreira sem a necessidade de prestar prova de seleção. Outra característica comum entre as professoras é que iniciaram a atuação na Educação Superior, enquanto já tinham vínculo

empregatício em outro nível de ensino ou, mesmo, em outra profissão, como foi o caso de Oiti.

Esses vínculos paralelos, Acácia, Oiti e Uvaia mantiveram por pouco tempo após ingressarem na carreira docente universitária. Já Eugenia, embora em licença interesse durante essa fase, mantém até hoje o vínculo concomitante entre a Educação Superior e o sistema municipal de educação.

6.3.2 A estabilização na docência e a consolidação de um repertório pedagógico

Esse ciclo foi vivenciado no final da década de 70 e início da década de 1980 pela professora Acácia. Oiti vivenciou esse ciclo no início da década de 1990, já Uvaia vivenciou ao final da mesma. E, Eugenia estava nesse ciclo ao ser entrevistada. Enquanto Eugenia estava com 47/48 anos de idade cronológica, as demais professoras passaram pelo ciclo em torno dos 32/36 anos. Esse momento da carreira está marcado para as entrevistadas como um período de intensas atividades, já que tiveram que conciliar os estudos com a profissão.

Acácia trabalhava em duas instituições (uma de Educação Superior, outra de ensino técnico) e Oiti atuava na área de gestão de uma universidade e lecionava em três cursos de graduação, ambas cursaram o Mestrado nesse período. Nesse sentido, Acácia recorda da sua entrada, como estudante, no Mestrado em um tempo que o curso não era tão valorizado:

Na época ninguém tinha Mestrado. Doutorado nem pensar. Isso não era muito valorizado. Era um momento de transição política, então era muito valorizado trabalho ‘pé no barro’, trabalho que a gente fazia na vila. Então isso era muito mais um discurso ideológico da educação de trabalhar essa dimensão do que valorizar Mestrado e Doutorado. Mas eu sempre tinha vontade de estudar mais e, então, em 1977 eu vim fazer o Mestrado, de 1977 a 1979. Foi muito interessante, era uma formação muito inspirada na literatura norte-americana, porque nem todos os meus professores eram doutores, mas os que eram, os que tinham feito formação, tinham todos feito formação nos EUA, então eles traziam a literatura que tinham aprendido lá nesse espaço. Durante esse tempo continuei trabalhando nas duas instituições (ACÁCIA, informação verbal).

Enquanto Oiti relembra a primeira metade da década de 1990:

Fiquei muito tempo, muito tempo atuando numa área de gestão de pessoas, assumi funções gerenciais nessa área e aí como professora em três cursos na área das Ciências Humanas. Tempo de gestão foi indo mais ou menos por aí. Nesse tempo foi que eu fiz o Mestrado. E aí mantive minhas manias

trabalhando em áreas relacionadas à gestão e planejamento durante o Mestrado (OITI, informação verbal).

Nesse ciclo, Uvaia realizou disciplinas do Doutorado, em condição de aluna especial e, também, cursou a segunda graduação, ao mesmo tempo em que lecionava e buscava pela estabilização na sua carreira. Ela explica: “Aí depois quando eu vim para fazer o Doutorado em 1998, eu fiz todo um processo de seleção, enfim, e comecei como aluna especial” (UVAIA, informação verbal).

Eugenia realizou o Pós-Doutorado, concomitantemente à carreira docente na Educação Superior e na Pós-Graduação, bem como, nesse período retorna para o serviço público do qual estava afastada por licença interesse. Para ela, a volta ao Estado/Serviço Público, foi bastante traumática. Ela fala, entristecida, do retorno ao Estado e das dificuldades desse retorno em vias de aposentar, bem como da demanda e desgaste físico nesse trabalho; mas, também, conta, aliviada, sobre as pessoas que encontrou em seu caminho e que auxiliaram na viabilização de concluir o período faltante [pouco mais de um ano] fora da sala de aula, com flexibilidade nos horários, possibilitando conciliar com a carga horária na Educação Superior. Ela explica:

E, esse ano 2015, particularmente, então eu retorno. Fiz meu Pós-Doutorado esse ano. E, em setembro, retorno para a escola, depois de dois anos licença interesse, porque eu preciso de mais um ano e três meses para me aposentar. Estou contando os dias, não posso me aposentar porque não tenho idade, embora eu tenha vinte e seis anos e meio de sala de aula no serviço público, mais três anos e meio fora de sala de aula, então são trinta anos de serviço público, não posso me aposentar, não tem brecha na lei que permita, nem aposentadoria proporcional, pois eu não tenho 50 anos de idade, então eu tenho que cumprir para não perder todos esses anos de serviço público. Esse meu retorno, desde setembro, tem sido bem sem tempo nem de respirar, está sendo bem complicado. São 60 horas. São 20h na Pós-Graduação, com todas as exigências que ela tem, embora eu não precise publicar mais nada até início de 2017, eu estou com toda minha cota cumprida, tive a sorte de ter vários artigos aceitos e estavam bons também, modestamente, tenho alunos muito bons que trabalharam muito bem, aí dá resultados bons também. No entanto, a volta ao Estado foi um tanto traumática. [...]. E na universidade é toda a exigência que um PPG tem e tu trabalha 80 horas, nas 40 horas e mais as salas de aula e mais alunos orientandos, então, é muito trabalho. Bom, isso assim é o percurso acadêmico. Tem decepções dentro de todo o contexto. Tem decepções dentro da escola, tem decepções dentro da universidade, pois as pessoas são diferentes, pensam diferente, algumas são corretas, outras nem tanto; algumas são justas, outras nem tanto; então nem sempre é um mar de rosas, mas eu acredito ainda na educação, acredito ainda nos alunos, acho que vou morrer acreditando e eu acho que as pessoas podem ser melhores mesmo, às vezes, recebendo muitas rasteiras. Mas acredito ainda nas pessoas e acredito na educação, acredito muito na pesquisa e é o que, atualmente, eu pretendo fazer mais uns 10 ou 15 anos –

trabalhar com pesquisa—, não sei se na Pós-Graduação, mas com pesquisa em educação é o meu foco. Também não sei se vou continuar nessa instituição, porque a gente não sabe o dia de amanhã, mas eu sei que eu quero continuar trabalhando com pesquisa na área da Educação e contribuir um pouco mais para com a área (EUGENIA, informação verbal).

Portanto, ao mesmo tempo que a professora Eugenia (re)começa a atuar no Serviço Público e se prepara para encerrar definitivamente as atividades nesse nível de ensino, ela tem buscado e encontrado a estabilização no nível superior, buscando qualificar-se para o cargo e atendendo as demandas dessa função. Apesar de todas as professoras entrevistadas estarem envolvidas com atividades de estudo paralelas à profissão, o nível cursado nesse ciclo diferenciou-se. Acredito que essa diferenciação tenha acontecido pela questão do período em que cada uma vivenciou essa fase da profissão, já que, cada vez mais, existe a necessidade de escolaridade e valorização da mesma. Se outrora, ter Mestrado e Doutorado não era tão valorizado, atualmente, ele é requisito básico para assumir funções docentes na Educação Superior.

6.3.3 Os questionamentos quanto à profissão docente

As professoras Acácia, Oiti e Uvaia narraram suas vivências durante esse ciclo. Foi possível perceber que as três tiveram um percurso semelhante durante essa fase da profissão, já que as três realizaram seus Doutorados nesse momento da carreira, bem como as três decidiram sobre a opção profissional nesse período. Outra coincidência é que as três vivenciaram essa fase dos questionamentos na profissão em tornos de 35/37 aos 50/55 anos de idade cronológica. Além disso, foi com esse tempo de profissão que Acácia e Oiti se engajaram em projetos para criação de Programas de Pós-Graduação nas suas respectivas instituições, bem como assumiram funções na área de gestão.

Acácia vivenciou essa fase nas décadas de 1980 e 1990. Foi nesse momento da carreira que ela faz a decisão de se manter na Educação Superior e que nasce o interesse em lecionar, também, na Pós-Graduação. Durante esse ciclo a professora cursou o Doutorado e concomitantemente se exonera da Escola Técnica, já que além dos horários não coincidirem, o Doutorado que estava realizando não era de interesse dessa instituição, nem para esse nível de ensino, que visava algo mais profissionalizante. À essa altura da carreira já tinha objetivos

consolidados de onde atuar, era engajada politicamente no processo de democratização da universidade pública, foi pró-reitora e começa a organizar, conjuntamente, um Programa de Pós-Graduação no qual passa a lecionar, exclusivamente, tal como pode ser observado em sua fala:

Só em 1988 eu me exonerei na escola técnica. Porque em 1985 eu fui fazer o Doutorado e tive problema de carga horária, pois a universidade me liberava, mas a escola técnica não me liberava, já que o Doutorado não era parte da carreira. Primeiro eu troquei, fiquei com 40 horas na universidade e 20 horas na escola, depois acabei deixando a escola porque não dava para conciliar. E aí, [de 1989 a 1992] fiquei só na universidade. Como professora e, também, me envolvi com todo esse processo de democratização da universidade pública, as primeiras eleições de reitores e, por conta disso, que foi um grupo que acabou sendo eleito para gerir a universidade e eu fui pró-reitora de graduação por quatro anos, o que me deu também uma outra experiência de visão mais macro, também num momento de muita revolução, porque tinha me envolvido muito com a questão da constituição, que a constituição acolhesse a universidade como espaço de ensino, pesquisa e extensão, a dissociabilidade dessas três questões e a gente não tinha história na universidade, nessa direção. Então a gente ficou um pouco com esse compromisso na mão de pensar um pouco mais a universidade, o ensino de graduação, tanto que até hoje o ensino de graduação é meu foco de pesquisa, ali em vim procurar essas questões. Quando voltei para a faculdade, depois da pró-reitoria, a gente foi juntando um PPG em Educação, que acabou sendo iniciado em 1996 (ACÁCIA, informação verbal).

O marco de conclusão desse ciclo na vida profissional da professora Acácia foi a realização do Pós-Doutorado realizado em 1998, fora do país (ACÁCIA, informação do Lattes). Já Oiti vivenciou essa fase no período em torno dos anos 1994 a 2012. Oriunda de outra área profissional, responsável em lidar com gestão de pessoas em empresas, nesse momento lecionando a seis anos na graduação, decide assumir a docência como profissão. Essa fase de muitos questionamentos possibilitou a professora Oiti encontrar-se profissionalmente e decidir sobre sua carreira. Nasce, aqui, o desejo em fazer parte do quadro docente em um Programa de Pós-Graduação, portanto inicia os estudos de doutoramento, desta vez, em Educação:

Em 2003 eu decidi que eu queria dar continuidade na minha trajetória acadêmica como docente, daí se colocou no meu horizonte ser professora na Pós-Graduação e eu vim fazer o Doutorado em Educação [na mesma instituição em que lecionava em outro curso] conciliando minha área de formação com Educação, mantive uma certa coerência com aquilo que eu vinha construindo historicamente na minha trajetória. Eu concluí o Doutorado em 2006 e, nesse tempo do Doutorado, um tempo eu passei desenvolvendo projetos de especialização e coordenando especialização, porque a vinda para o Doutorado fez com que eu tivesse que abrir mão da

minha posição [na área relativa à gestão de pessoas] em função de não conseguir conciliar essas atividades (OITI, informação verbal).

Antes de ingressar na carreira educacional, a professora Oiti já trabalhava na área de gestão de pessoas. Quando docente na graduação, por sua experiência em gestão, assumiu várias vezes a coordenação do curso no qual lecionava. Durante a realização do Doutorado e alguns anos após a conclusão do mesmo, a professora Oiti seguiu desenvolvendo atividades como coordenadora e assim aconteceu até se aproximar do ingresso no quadro docente *stricto sensu*. Ela explica que, entre 2005 e 2008:

Então fiquei ainda um ano do Doutorado fazendo a transição e depois assumi coordenação de projetos e coordenação de especialização. Mal terminando o Doutorado, não tinha ainda terminado, e de novo veio, é que os convites às vezes são convites meio compulsórios, aí veio o convite de retomar a coordenação do curso em que eu lecionava em 2005, então retomei, mas aí nesse momento eu deixei claro pra instituição qual era a minha expectativa, quais eram os meus projetos de futuro, mas enquanto fosse necessário eu iria ainda trabalhar pela minha experiência em gestão, eu iria ainda contribuir e teria que dar essa contribuição até porque eu fiz meu Doutorado com bolsa, então eu tinha também que saber ceder, em termos institucionais, então nesse curso sempre foi assim, eu sempre, em todos os projetos de curso eu retomava, participava e acabava voltando para coordenação, também foi o meu vínculo inicial (OITI, informação verbal).

Paralelo a isso, em 2006, Oiti participou da elaboração de projeto de um novo curso de Pós-Graduação em área a fim à Educação e, também, nesse período, participou de um projeto interdisciplinar para a universidade, que motivou seu interesse pela Educação e foi determinante para a posição que ocupa até os dias de hoje. Portanto, em 2008, surge uma nova condição na carreira docente da professora Oiti e ela começa a ter resultados de sua formação e das perspectivas futuras traçadas:

Aí fiquei até 2008, quando, então, fui convidada para coordenar um trabalho, que era um estudo de interesse da instituição, então era um grupo interdisciplinar de professores e funcionários de todas as áreas, era um projeto vinculado a reitoria, então eu participei a coordenar essa pesquisa. Foi um estudo de caso na instituição e foi uma pesquisa que acabou alavancando e definindo o que eu faço hoje. (OITI, informação verbal). Claro que ainda teve mais uma retomada para a gestão [antes de assumir o cargo em que hoje atua], porque quando eu terminei aquilo que a gente se propôs para dois anos de estudo, acabou se criando uma gerencia de atenção aos alunos que era justamente quem iria acolher, além dos serviços de um conjunto de serviços que estavam fragmentados na estrutura de atendimento do aluno, o núcleo de estudo da temática pesquisada, estudo e prevenção. Então o reitor, essa gerencia vinculada num primeiro momento direto a reitoria, ao reitor, ele pediu que eu ainda ficasse mais um tempo, então eu assumi essa gerência que, também, foi uma experiência muito importante, porque foi uma experiência criada a partir da pesquisa. Então, acho que também foi algo importante que aconteceu, mas eu já defini que era com

tempo marcado. Em todos os momentos eu marcava para a instituição que, ok, mais um tempo na gestão (OITI, informação verbal).

Então, a participação nessa pesquisa interdisciplinar e, também, a participação na elaboração do projeto de um novo Programa de Pós-Graduação, foram suportes para a condição docente que a professora Oiti passa a assumir no ciclo seguinte de sua carreira profissional. O percurso de Uvaia nesse ciclo não se diferencia muito do que as outras duas professoras vivenciaram. Uvaia passou a ter experiências nessa fase a partir do ano 2000 e seguia nesse ciclo da carreira até o dia da entrevista. Ela não chegou a assumir atividades relacionadas à gestão, no entanto, apesar de já estar lecionando, é nesse período da carreira que faz sua escolha pela Educação e investe em formação na área.

Uvaia explica que boa parte do seu percurso profissional, em especial de 2000 a 2010, precisava viajar entre a cidade que residia e a cidade em que lecionava, o que, por vezes, era cansativo. Depois ela esclarece:

Foi uma trajetória bem diferente, [2004-2008] porque aí eu tive convicção que eu queria trabalhar com Educação, porque durante esses cinco anos que eu trabalhei nesse campus, eu dei aula na área das Ciências da Vida, de muitas coisas, e o que eu mais gostei foi o trabalho com as licenciaturas. O ensino de áreas de Ciências da Vida que eu trabalhei e tal, e comecei a pesquisar sobre a história desses cursos por outras vias assim, porque eu ajudava a montar um arquivo histórico e trabalhava com entrevistas, já em 1990. 1998 eu já fazia isso, mas não era formal. Quando eu comecei a assistir as disciplinas como aluna especial no Doutorado que eu comecei a me dar conta que isso poderia ser um viés de pesquisa e eu já tinha uma trajetória empírica nesse espaço de trabalho, já tinha feito muita coisa, mas não tinha sistematizado. Então, tive a felicidade de encontrar uma professora que trabalhava nessa perspectiva e fui fazer o meu Doutorado com ela, que foi uma orientadora maravilhosa, que hoje olhando, muito inspira na forma como ela orienta. E, nesse processo de cursar o Doutorado, eu também trabalhava (na graduação e na rede municipal de Educação Básica), que eu comecei a trabalhar em 1994. [...]. Em 2010 me mudei de cidade, para acompanhar meu marido, e tive que seguir viajando para trabalhar. Depois [em 2011], eu vim para a instituição em que estou lecionando até hoje, durante os dois primeiros semestres aqui eu, também, trabalhei três disciplinas na graduação, duas na Pós-Graduação, porque eu tinha menos orientandos, então foi um momento bem complicado de excesso de trabalho, porque também a gente não tem o ritmo. Depois que tu começa a ter orientandos de Doutorado, que tu tens um grupo, eu coordeno um grupo de pesquisa, eu consigo, sou convidada para banca e consegue articular outras coisas e as coisas vão se organizando assim, e tu consegue construir uma certa legitimidade com teus pares, com as pessoas que trabalham contigo, então é um processo que é construído muito lentamente (UVAIA, informação verbal).

Uvaia, até o momento da entrevista, ainda se encontrava nesse ciclo da carreira. Foi possível perceber seu caminho percorrido e como aos poucos está se encaixando nesse novo

desafio da Pós-Graduação. Acácia e Oiti tiveram, além desse percurso de questionamentos na carreira e entrada para a Pós-Graduação, um engajamento, paralelo à gestão, bem como, a experiência da elaboração de Programas de Pós-Graduação. Portanto, as três professoras que vivenciaram essa fase da carreira, como pôde ser observado, tiveram nesse momento os questionamentos quanto ao rumo a ser tomado na profissão, a busca pela formação para se tornarem aptas à função pretendida, bem como, tiveram aqui a certeza pela opção pela docência na área da Educação, em nível de *stricto sensu*.

6.3.4 A serenidade e o conservantismo na docência

Das quatro professoras entrevistadas, duas chegaram nesse período da carreira: Oiti e Acácia. Ambas apesar de vivenciarem, em especial, a questão do conservantismo, tal como prevê Huberman (2013) para esse ciclo, passaram também por novas situações na profissão. A professora Oiti, que no ciclo anterior estava cheia de questionamentos em relação a carreira, agora –em torno dos 55 anos e idade e tendo concluído recentemente o curso de Doutorado– ingressa a docência na Pós-Graduação, dando sequência num trabalho que já vinha desenvolvendo enquanto professora da Educação Superior e trilhando um percurso de ascensão na carreira. Ela explica que, em 2013,:

[...] foi aí então que abriu processo seletivo, porque para Pós-Graduação a gente participa de processo seletivo interno, que é aberto também para professores externos. Eu passei então no processo seletivo e aí era o momento de dizer para a instituição que tinha chego a minha vez [referindo-se ao tempo de gestão e sua saída do cargo para assumir a Pós-Graduação que era seu objetivo]. Então eu vim para a pesquisa e, por isso, eu acho que aconteceu isso, porque como eu estava sempre muito envolvida com gestão acabou acontecendo que eu terminei de escrever o projeto [projeto do novo curso de Mestrado da instituição] e ele aconteceu antes da seleção daqui do *stricto*. Então eu não tinha mais como escolher um ou outro e eu acho que eu já vinha sendo essa de ser compartilhada em dois Programas que essa é a lógica atual da CAPES, inclusive. Então eu já entrei na lógica. Que sempre é essa lógica, cada vez mais a gente é explorada, em termos de atividade, produtividade. Essa é a lógica que incomoda, acho que não só eu, mas incomoda hoje a maior parte dos docentes que está no *stricto*. Por isso, quando tu perguntas se são 40 horas, mas com certeza nenhum professor de Pós-graduação trabalha 40 horas, pois a gente tem muitas atividades que envolvem a Pós-Graduação e que não estão na carga horária, como as participações em bancas, as publicações, enfim. [...]. Uma coisa importante que eu esqueci de dizer que, também, alavancou a minha entrada nos dois

Programas é que em função da pesquisa, esse projeto já se inseriu no observatório do Programa onde, futuramente, eu viria a participar do processo seletivo [...], então eu já me inseri também numa pesquisa com fomento, antes mesmo da seleção, então eu acho que foram as estratégias que alavancaram a minha entrada no Stricto, mas que na verdade são coerentes com aquilo que eu fui construindo em termos de trajetória (OITI, informação verbal).

Portanto, paralelo as atividades de gestão e atuação na graduação, a professora Oiti se envolveu em uma pesquisa multidisciplinar da instituição em que já atuava e, também, estava trabalhando no projeto para criação de um novo curso de Mestrado para essa mesma instituição. O fruto colhido dessas intervenções, foi justamente a ascensão na carreira, que era seu objetivo. Esse se torna um momento de serenidade na profissão, por conquistar o espaço almejado e pelo qual trabalhou para conquistar, ao mesmo tempo que remete à uma questão de conservantismo pelos ideais defendidos desde seu trabalho na graduação.

A professora Acácia, começou a vivenciar essa fase na mesma faixa etária da professora anteriormente citada, ou seja, em torno dos 56 anos de idade em diante. No entanto, como sinalizei anteriormente, esse ciclo além de preservar um conservantismo em relação a profissionalidade, também teve novas situações vivenciadas no exercício da profissão. No caso de Acácia, ela teve o agravante do falecimento de um filho. Por uma questão de estruturação familiar e apoio à nora e netas, precisava mudar de cidade em um período já em condições de se aposentar, mas ainda com muito a contribuir. Ela explica:

Mas, em 1999 eu já estava em condição de me aposentar e aí tive um acontecimento familiar muito trágico, no qual perdi meu filho mais velho, 30 anos, num acidente. Ficou a minha nora e minhas duas netas pequeninhas. Meu filho recém iniciando a carreira profissional na área em que era formado, então não tinha quase condições, elas ficaram meio sem nada. E a minha nora tinha feito graduação na área das Ciências Humanas, estava fazendo Mestrado nessa área, [...]. Me dei conta que sua área era só a vida acadêmica, não tem muito onde trabalhar mais. E, para ela poder depois fazer o Doutorado era só na capital, mas para ela vir, a gente tinha que vir junto para dar conta das meninas. Aí eu tinha muitos amigos na Pós-Graduação, gente da minha geração, convivia com a gente e a essa instituição tinha começado Mestrado praticamente junto com o curso onde eu lecionava até então, só que eles começaram com Mestrado mais consolidado, com nota 4. Então em 1999 já começaram no Doutorado, mas eles precisavam de docentes para reforçar o Doutorado e me convidaram para vir trabalhar aqui. Viemos e fiquei esse tempo todo. Infelizmente isso aconteceu. A minha nora fez o Doutorado, trabalha em universidade pública, as meninas já estão adultas, então é um misto de condições de vida com oportunidades de trabalho (ACÁCIA, informação verbal).

Então, de um lado, tinha a vontade da professora Acácia em seguir contribuindo com a educação e, também, necessidade de seguir ativa na profissão, perceptível em seu interesse

em seguir trabalhando nessa nova cidade. Por outro lado, a instituição que tinha na cidade onde ela foi morar estava com um Programa de Pós-Graduação, que em 1999 abria a primeira turma de Doutorado, e, portanto, precisavam de docentes para reforçar o quadro profissional. Portanto, ao mesmo tempo que esse ciclo é marcado pela mudança de instituição da professora Acácia, ela consegue encontrar acolhimento e serenidade nesse novo espaço, ao seguir atuando na sua área de formação e podendo contribuir com o curso.

6.3.5 O desinvestimento na carreira docente

Das entrevistadas, apenas a professora Acácia estava vivenciando esse período do desinvestimento na carreira. Foi possível perceber que esse desinvestimento começou a acontecer próximo a completar os 70 anos de idade. Quando ela compartilhou suas vivências sobre a fase da carreira e da vida em que se encontra na sua profissão, automaticamente recorda do Lattes/CNPq e do caminho percorrido relacionado ao planejamento feito:

Eu tenho ‘brincado’ aqui [com colegas de trabalho], agora que eu me aposentar eu vou mexer no meu Lattes, [risos], porque o Lattes é só a cabeça, no Lattes não vai coração e a vida da gente, nem tudo é uma escolha. Com a tua idade eu não poderia prever o que que ia me acontecer, qual seria a minha trajetória. A gente investe e, mais ou menos, tu tens um caminho, mas a vida depois... 'deixa a vida me levar, vida leva eu' [...]. Também, coisas não planejadas. Acho que tem muito de gosto, de empenho, porque muitas vezes a gente nessa vida pragmática e, hoje mais ainda, as pessoas ficam pensando no que fazer e no que ganhar com suas escolhas, se as mesmas valem a pena. Porém, quando tu trabalhas com gosto e tu te dedicas, independente do que tu vais ganhar imediatamente com aquilo, tu acabas ganhando a médio prazo, porque tudo o que tu fazes bem, além de te fazer bem, mais cedo ou mais tarde tem repercussões e reconhecimento. Então eu acho que tem essa coisa de [...], não digo tu ser ‘Caxias’, não é isso, mas tem um investimento, um investimento na seriedade, no envolvimento, no compromisso. Às vezes eu até encontro colegas que me dizem ‘-ah, que tu tiveste sorte’, bom, pode ser que eu tive sorte, sorte não sei bem o que que é, mas óbvio que não é só sorte, [...]. Penso que ou tu apostas, se acha que vale a pena, ou tu levas tua vidinha ali, mais tranquila, o que também não acho ruim, mas o que eu quero dizer é que é a pessoa é que faz o seu caminho (ACÁCIA, informação verbal).

Huberman (2013) defende esse ciclo da carreira como um desinvestimento que pode acontecer de forma serena ou amarga. Com o trecho da fala, acima destacado, é possível perceber, tanto o caminho percorrido pela professora Acácia, quanto uma serenidade em

relação às escolhas feitas e os ‘frutos colhidos’ na vida e na profissão. Esse sentimento de serenidade pôde ser observado, ainda, em mais dois momentos. Primeiro, através da obtenção da titulação máxima da carreira –registrado em seu Currículo Lattes/CNPq–, já que, durante esse ciclo, a entrevistada realizou estágio sênior no exterior, no qual recebeu o título de livre docente (ACÁCIA, informação do Lattes). E, segundo, quando questionada sobre sua carga horária, momento em que responde: “Eu sempre tive 40 horas na universidade, este ano eu passei para 20 horas, porque eu estou aos poucos saindo”. De fato, a professora ainda trabalhou no ano seguinte à entrevista (com essa carga horária reduzida) e, depois, desligou-se dos vínculos empregatícios com a instituição.

6.4 O TRABALHO E A TRAJETÓRIA DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse subtítulo discuto sobre as perguntas finais realizadas às docentes, as quais abordam as questões relacionadas ao sentido e o significado do trabalho docente, bem como, sobre o bem e o mal-estar, o processo de saúde-adoecimento e a permanência e o abandono na e da profissão.

6.4.1 O sentido e o significado do trabalho docente na vida das entrevistadas

“Minha vida e o trabalho docente é quase uma coisa só. Eu acho que a minha vida impacta o trabalho docente e o trabalho docente impacta a minha vida” (ACÁCIA, informação verbal). Acácia, a professora entrevistada com mais tempo de vida e de profissão, explica que não se vê em nenhuma profissão que não tenha essa dimensão de trabalhar com gente. Ela reconhece que esse atributo não é exclusivo da docência e cita a saúde, a psicologia, além de uma série de profissões que realizam o trabalho diretamente com pessoas, mas ainda assim, reforça a preferência pela docência. Aliás, ela acredita que a primeira condição, quando a pessoa escolhe a profissão docente, é se perguntar sobre o gosto de trabalhar com gente.

Ao narrar sobre isso, a professora Acácia defende que há muitas pessoas que tem um papel social importante, no entanto, cada vez mais, tem pessoas que apresentam maior aptidão e gosto em trabalhar com máquinas, o que para ela não é tanto uma questão de escolha, mas que tem relação com o temperamento e com a personalidade de cada um. Além do mais, ela recorda que as possibilidades de sua geração não eram tantas, então o magistério praticamente se naturalizou como alternativa de percurso, do qual ela não se arrepende. Na reta final da carreira docente –em torno dos seus 70 anos de idade e 50 anos de profissão–, diz se sentir um pouco ‘narcisista’, ao afirmar a sensação de ‘se alimentar’ um pouco dos alunos:

[...], pois isso é um jogo, uma troca, que ao mesmo tempo que tu tens sentido para os alunos, tu de reprende, percebe que os alunos também têm sentido para ti, por isso que é difícil parar. Justamente, eu acho que o que mais me satisfaz é ver que o que tu fazes tem significado para o outro, então, por isso que eu digo que a gente se alimenta dos alunos, é uma troca. Não quer dizer que não canse, não quer dizer que não goste de umas férias. Gosto de um feriado, mas eu acho que eu estou na profissão que eu deveria estar mesmo, não me vejo em outro espaço, e fui muito feliz nela (ACÁCIA, informação verbal).

Quando afirma ter sido/ser feliz na profissão, ela atribui às oportunidades tidas, à sua boa inserção nesse contexto profissional e, também, aos desafios. Atribui também ao acolhimento que ainda tem cada vez que visita as antigas instituições em que trabalhou. Inclusive, narra se sentir muito bem a cada visita realizada e acredita que terá a mesma receptividade e acolhimento –quando se aposentar– na instituição em que leciona atualmente. Mesmo que com o passar dos anos troquem as pessoas que atuam na instituição e pessoas não conhecidas passem a fazer parte daquele contexto, Acácia acredita que a referência de trajetória de cada pessoa permanece ali e isso é um indicador de ter feito a escolha certa no ramo profissional.

De forma semelhante, ao ser questionada sobre qual o sentido e o significado do trabalho docente em sua vida, a professora com menor tempo de profissão (na Educação Superior/Pós-Graduação) respondeu:

É tudo. Eu amo ser professora, eu gosto de ser professora, e como eu te disse, é porque eu acredito nas pessoas, acredito na educação, então, e eu acho que se eu faço a minha parte da melhor maneira que eu posso –não vou dizer que sou perfeita, eu não sou perfeita–, mas eu procuro fazer da melhor maneira possível e se às vezes não está tão bem feito é porque ainda não tive condições físicas ou mentais de fazer melhor possível, mas eu gosto de ser professora. Eu realmente sou professora porque eu gosto e acredito que tenho habilidades e competências para ser professora. Eu não sou professora por acaso ou porque não tive outra opção. Eu tive outra opção, poderia ter seguido a outra carreira, como na época a cooperativa me chamou para

trabalhar, mas eu não quis, minha opção foi ser professora (EUGENIA, informação verbal).

Eugenia responde de forma afirmativa, ao ser questionada se faria novamente a escolha por essa profissão. Ela acredita que se tivesse uma oportunidade de recomeçar a carreira docente – e de poder voltar no tempo com as lembranças das coisas malfeitas –, não voltaria a cometer os mesmos erros, os quais não foram propositais, mas que podiam ter sido feitos de outra forma, no entanto, ela reconhece que a vida é uma construção, na qual não se pode acertar sempre, e que, a partir dos erros, é possível acertar nas práticas futuras.

É possível notar que as professoras com maior e menor tempo de carreira são realizadas no exercício da docência e ingressaram na mesma pelo gosto atribuído à atividade. Acácia percorreu um caminho pouco mais ‘comum’ para as mulheres de sua geração, mas apesar de ambas terem tido outras opções, preferiram iniciar e se manter nessa profissão. De forma um pouco distinta, Oiti iniciou sua trajetória profissional fora da docência, mas em atividade que também lidava com pessoas.

Considero importante esclarecer que, quando faço o uso dos termos ‘outra profissão’ ou ‘trabalhadora’, ao me referir de Oiti, obviamente não estou desconsiderando a docência como profissão ou trabalho. Apenas utilizo essas nomenclaturas como forma de diferenciar a docência da outra atividade profissional que Oiti exercia anteriormente, no entanto, sem dar margens para a quebra de anonimato. Além do mais, para compreender seu percurso profissional, é importante esclarecer sobre essa outra profissão, porém não existe a necessidade de divulgá-la, já que o enfoque desta Tese é, justamente, a profissão docente. Feito o esclarecimento, convém destacar que foram através de suas experiências com os professores que ministraram aulas durante sua formação inicial (graduação) na carreira pretendida que passou a se interessar pelo trabalho docente:

E, assim, esses sentidos ainda [...] foram se resignificando em diferentes momentos dessa trajetória. Quando eu iniciei como docente, minha identidade mais forte era com a minha outra profissão. Eu me sentia mais naquela área. Eu era uma trabalhadora dando aula. Então, quando eu iniciei, eu me constituía muito mais fortemente nessa outra área, portanto, era uma trabalhadora na docência, sendo professora. No período que eu fui me envolvendo mais com a gestão e a docência, a docência permaneceu mais forte, mesmo que a minha carga horária maior fosse lotada na gestão, porque eu sempre me senti estando gestora. A gestão sempre foi muito mais uma experiência até ocupar posições, mas ser a gestora foi um fim, então eu continuei sendo, mas cada vez mais me sentindo professora (OITI, informação verbal).

Inclusive ela menciona os filhos, nesse momento, tal como sinalizei anteriormente, já que cada um teve sua infância em um contexto diferente de trabalho da mãe e que se os dois fossem questionados sobre a profissão dela, o filho (mais velho) responderia sobre a antiga área de atuação, enquanto a filha (mais nova) diria que a mãe é professora. Essa transição, para Oiti foi acontecendo de forma natural, primeiro trabalhadora sendo docente e com o tempo foi se constituindo docente. E, no dia da entrevista, disse estar enfrentando uma nova transição, considerada, por ela, um momento de se constituir pesquisadora:

Tu não deixas de ser. A docência ela não te abandona, mas tu vais agregando outras identidades para além. Hoje eu diria que a docência tem muito mais do significado. Hoje, para mim, percebo a docência como pesquisadora e educadora, porque mesmo na graduação, eu como professora na graduação tento me colocar muito como educadora. Então hoje eu acredito que tem muito mais esse sentido para mim, é mais do que ser professora. Primeiro, trabalhadora/professora; depois, professora/trabalhadora; e agora eu me sinto mais educadora/pesquisadora. São três momentos assim, que eu acho que são coerentes com as escolhas que eu fui fazendo. Então hoje é mais esse significado (OITI, informação verbal).

Oiti se considera uma pesquisadora ainda muito jovem/júnior. Agora, com três anos de sua inserção na Pós-Graduação, a sua trajetória intelectual está começando a fazer sentido naquilo que está trabalhando, na sua prática. Portanto, ela aponta a questão de sentido e do significado do trabalho, a partir das experiências encontradas no percurso profissional e reforça o caráter de constante ressignificação (auto)percebida no seu trabalho.

De forma um pouco mais distinta, Uvaia, apesar de não estar preparada para outra atividade profissional diferente da docência e de defender a necessidade de gostar da profissão para desempenhar suas atividades, se diz muito pragmática “[...], não sou uma pessoa que faz muita firula e nem sou muito sonhadora, eu acho que o trabalho docente é um trabalho como qualquer outro, a pessoa tem que gostar, tem que ter afinidade, do contrário, poderá se tornar uma pessoa infeliz”. Ela afirma que:

[...], não vou salvar o mundo e nem tenho essa intenção, eu acho que é uma contribuição social. A pesquisa em educação é uma coisa muito séria, na qual tu tens questões que não são possíveis de resolver e eu não perco o sono por isso. E tem coisas que tu podes resolver e, aí sim, tu vais investir tua energia nisso (UVAIA, informação verbal).

Ela fala do gosto em dar aulas na graduação e que não se imaginaria –ao contrário de muitos colegas de profissão– ficar sem ministrar aulas nesse nível de ensino. Se trata de uma fase com a qual ela consegue lidar muito bem e fazer bons vínculos com os discentes, aos quais atribui o sentido da prática docente. Em relação a esses últimos –os discentes–, seu

único fator de incômodo é com a falta de responsabilidade, seriedade e comprometimento, especialmente na Pós-Graduação e quando envolve o gasto de dinheiro público. E, para a professora Uvaia, a formação docente tem, justamente esse objetivo, o de formar também pesquisadores comprometidos, sérios, que tenham vontade de fazer as coisas funcionarem.

Portanto, entre as quatro docentes é possível perceber algumas semelhanças e algumas diferenças no que percebem como o sentido e o significado do trabalho docente para a vida. Acácia, no final de carreira, se sente feliz e realizada profissionalmente, narrando de forma madura e ‘pés no chão’. Eugenia, no início de carreira, é encantada pela profissão, igualmente madura, mas com um caráter pouco mais sonhador. Oiti percorre um caminho no qual troca o percurso e, portanto, está se redescobrando. De todas, Uvaia é a mais pragmática, mas reconhece a importância da docência assim como tantas outras profissões. Acácia e Uvaia narram sobre a importância do aluno ao refletirem sobre esse contexto de sentido e significado.

6.4.2 O bem e o mal-estar na carreira docente das entrevistadas: (in)satisfação e questões relacionadas ao processo saúde-adoecimento

As narrativas das professoras com mais e menos tempo de profissão apresentaram mais semelhanças novamente, embora com especificidades, as quais nitidamente se dão pelo tempo de docência. Na fala das professoras Eugenia e Acácia, a dimensão humana aparece para descrever os fatores de satisfação e de insatisfação na carreira. Uvaia já relaciona esses fatores ao contexto a organização do mesmo. Enquanto Oiti atribui às atividades oriundas de sua profissão. A figura do aluno apareceu de forma positiva nas narrativas das quatro professoras.

Sobre a satisfação no trabalho, Eugenia inicia contando que:

Satisfação é ver o resultado final de um aluno. No contexto atual é você pegar um estudante de Doutorado ou estudante de Mestrado, ali onde ele não sabe escrever muito bem, não sabe montar um projeto e quando você percebe ele vai para defesa e tem um projeto maravilhoso, onde a banca diz que ‘-isso não é um projeto de Dissertação, isso já é quase uma Tese, mais um pouquinho seria uma Tese’, então isso é uma satisfação muito grande, você ver o trabalho dando frutos (EUGENIA, informação verbal).

Para ela, aluno é sempre aluno, independente da idade, considera muito bom ter alunos, afirmando que quanto mais você cobra deles, mais eles costumam trabalhar. Eugenia explica que –não com todos, mas com a maioria–, quanto mais o professor ‘puxa’ o aluno, mais ele trabalha, mais eles respondem positivamente. Para ela, o aluno gosta de ser ‘puxado’.

Acácia também apresenta uma dimensão mais humana para atribuir aos fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho docente, mas afirma que “[...] também depende da fase, [...], cada fase tem estresse e tem satisfações. Eu estou numa fase que tenho mais satisfações do que estresse, pois a gente já vai muito mais solto, muito mais tranquilo” (ACÁCIA, informação verbal).

Ela diz se sentir em um período da profissão em que tem muito mais segurança, muito mais reflexões e, portanto, ao participar de eventos, não tem aquela preocupação em organizar uma apresentação no power point como antes fazia. Porém, apesar de não ser um problema enfrentado por ela, acredita que em outras fases da carreira teria mais insegurança, menos acúmulo de reflexões, mais preocupações, principalmente na forma como os outros a perceberiam no sentido de afirmação profissional, o que poderia ser um fator de estresse no trabalho.

Acácia narra, também, sobre a questão do trabalho e do gênero feminino. Ela considera um pouco perversa a vida da mulher, já que:

Nossa vida de mulher é um pouco perversa. Quando a gente mais precisa ficar em casa para os filhos, é quando a gente está começando a trabalhar e estudar. Depois que os filhos estão adultos, a gente se aposenta. Então, eu acho que toda mulher carrega um pouco esse estresse de dar conta da profissão e da família. A gente tem que fazer muitas escolhas que mais tarde pensamos se fizemos bem, se fizemos certo, mas, enfim, eu acho que naquele momento para mim, os meus filhos pequenos, me passaram a ideia... se bem que eu nem podia dizer ‘-não vou trabalhar, vou ficar com eles’. Por outro lado, as crianças aprendem a ter o tipo de mãe e a valorizar determinadas coisas, mas não vou dizer que seja muito tranquilo, eu acho que a gente se cobra depois algumas coisas. Eu acho que para mim foi, a fase do estresse maior que eu vivi na hora da profissão, aliada a essa ambiguidade de querer fazer bem tudo. Além disso, eu sou de uma geração de que as mulheres da casa tomavam conta de tudo e o marido só chegava as 6 da tarde..., e não estou criticando, era o modelo de construção, meu irmão também foi criado assim, desde pequeno, minha mãe ,que já era um a pessoa esclarecida, a gente tinha trabalho de mulher e trabalho de homem, ele ia na venda e a gente tinha que ficar em casa arrumando a cama, e tinha vontade de fazer trabalho de homem, não queria fazer trabalho de mulher, mas era uma questão cultural. Depois, eu tive a fase mais da afirmação profissional, de tomar algumas decisões que me foram muito naturais, mas como eu te disse, a gente vai tendo uma noção, alguns mais, outros menos, mas ninguém

traça hoje tudo o que vai viver futuramente. Então as coisas vão atravessando na tua vida e vão acontecendo (ACÁCIA, informação verbal).

Assim, Acácia explica sua entrada na educação profissional, para a qual nunca tinha se imaginado anteriormente, e que refletiu/reflete na sua atuação na graduação e Pós-Graduação. “E hoje eu trabalho muito com pedagogia universitária por causa disso, me acostumei muito a trabalhar com o professor que é de outra área, um diálogo epistemológico, então isso me envolveu muito e gosto desse processo assim” (ACÁCIA, informação verbal). Depois a professora lembra do período em que lecionou na pré-escola e recorda que poderia ter permanecido nesse caminho (o que era mais comum na sua geração), mas que a vida a encaminhou para outros percursos:

Então acho que é a fase da afirmação profissional, acho que a gente também tem contextos históricos e políticos que nos ajudam a gente a definir e tomar posições, às vezes com algumas repercussões mais difíceis, mas acho que sempre tive mais satisfações do que... não sei se tive sorte [risos], mas mais satisfações do que estresse (ACÁCIA, informação verbal).

Acácia recorda que, apesar de estar lecionando em uma instituição privada, a maior parte da sua carreira foi no setor público, o que gerava certa estabilidade –apesar de não receber financeiramente o tanto quanto na rede privada, tinha uma sensação de garantia– e, portanto, tinha mais coragem para fazer uma série de coisas que não saberia se quem constrói sua trajetória na rede privada teria a oportunidade de fazer, pois as vezes tem que se submeter mais a determinadas diretrizes, enfim. No entanto, foram esses percursos que deram origem ao que ela pesquisa e desenvolve na Pós-Graduação atualmente. Ao falar da pesquisa, Acácia a discursa como fator de satisfação:

Uma das coisas mais ricas que tem sido é ter essa cultura dos grupos de pesquisa e da participação dos estudantes no próprio processo de produção. A minha história não foi diferente, a gente aprendeu a produzir individualmente, hoje já não faço mais nada individualmente, tudo no coletivo. Esses valores da época induzidos pelos modelos de Pós-Graduação enfim, mas vão criando outras culturas e que vão plasmando o teu jeito de trabalhar [...]. E o trabalho coletivo cada vez mais. É quase que impossível pensar em produção, em conhecimento, em soluções para problemas de forma individual. E eu acho que os alunos aprendem também, não só do ponto de vista cognitivo, do conteúdo, mas aprende uma cultura e eu acho que talvez isso seja a coisa mais importante que eu possa deixar para eles, a cultura do trabalho coletivo na produção do conhecimento, da pesquisa (ACÁCIA, informação verbal).

Prestes a se aposentar, Acácia fala satisfeita sobre o seu grupo de pesquisa que ao invés de diminuir só aumenta –iniciam no grupo, principalmente por conta de uma indicação que a CAPES faz para que os alunos estejam vinculados a pesquisa do orientador, mas que

permanecem, mesmo após a conclusão dos estudos, por uma questão de afeição com a temática, com a pesquisa, com o grupo. “Então é uma experiência muito interessante, pois tu trabalhas com pessoas que já tem uma experiência significativa, que já são doutores, mas que estão juntos com as meninas da graduação, mesmo grupo, então acho que isso tem sido uma experiência interessante” (ACÁCIA, informação verbal).

Oiti, que ingressou na docência, diretamente na Educação Superior e tem apenas três anos de atuação na Pós-Graduação, diferente das duas professoras recém mencionadas, atribui a percepção de satisfação, sobretudo, às atividades desempenhadas e ao gosto pelas mesmas. Ela revela:

[...] eu amo o que eu faço, as atividades que eu desenvolvo hoje eu amo todas elas, eu amo ser professora na sala de aula, eu amo orientação, eu gosto de tudo que envolve também as atividades de pesquisa, mesmo a produção, ela, pra mim, traz satisfação, é um ato criativo, traz aprendizagem, então assim, se eu fosse pensar nas atividades que eu desenvolvo hoje, vinculadas ao meu trabalho como professora, pesquisadora, educadora, eu gosto de tudo o que eu faço, me traz muita satisfação (OITI, informação verbal).

Já Uvaia –que leciona há 17 anos na Educação Superior e destes, 7 na Pós-Graduação– confere ao contexto/organização a responsabilidade pelas (in)satisfações com a docência. Ela tem experiência em três instituições, sendo uma pública, na qual lecionou por um período curto e as outras duas na rede privada, sendo uma delas onde atua até os dias de hoje. Toda sua fala sobre os fatores de insatisfação se referem, principalmente, às experiências tidas nessas duas universidades nas quais trabalhou anteriormente. E se mostra muito satisfeita na sua atual instituição.

Para Uvaia os fatores de estresse são a grande burocracia, a falta de critério e de organização, uma coordenação ‘distante’ e o espaço físico inadequado. Todas essas questões, quando não atendidas, geram muito desconforto. Todos esses fatores foram vivenciados pela professora Uvaia, de forma negativa, nas outras duas universidades em que lecionou. Já na sua atual instituição, ela reconhece que existe burocracia para tudo, mas que, no entanto, é perceptível os pedidos se concretizarem – explicando que o estresse acontece quando se tem que responder com burocracia para qualquer necessidade e nem sempre tê-la atendida.

A questão da falta de critério não é considerada por Uvaia o pior dos fatores, mas causa incômodo não ter critério na hora de selecionar, na hora de promover, “isso eu posso dizer que aqui não existe. Aqui tem critério. Então uma das coisas que me deixa feliz, é que tem burocracia, imensa, mas tem critério. [...]. Então isso é um fator positivo, que te dá animo,

porque tu sabes que, em certa medida, tu estás tendo justiça” (UVAIA, informação verbal), se referindo a instituição em que leciona atualmente.

O espaço físico inadequado e a coordenação distante também são fatores de estresse na percepção de Uvaia que afirma que na instituição onde leciona o espaço é bom, além de ter com quem contar, já que a coordenação do PPG em que atua é presente, ativa e parceira, aberta ao diálogo, o que transmite tranquilidade. A organização é outro fator preponderante, conforme Uvaia, chegar para trabalhar e ter a chave disponível, o computador e o retroprojetor funcionando, ter o material necessário para a aula (canetão, apagador, chave do púlpito, som), “isso é um fator de bem-estar, é um fator que não gera estresse, é um fator que dá tranquilidade, tu saber que tu tens vários mecanismos que te garantem, minimamente, um espaço de trabalho adequado com as coisas que tu precisas” (UVAIA, informação verbal).

Sobre a insatisfação no trabalho docente, Eugenia narra que não é tanto na dimensão do aluno e, sim, com os próprios parceiros de trabalho, já que um bom número deles não sabe trabalhar em equipe. Ela diz que existem colegas maravilhosos, colegas excelentes que sabem trabalhar em equipe, que se empenham e trabalham junto, mas que tem aqueles que fingem dar aula –assim como tem aqueles alunos que fingem aprender:

Então, isso de ter colegas que fazem de conta que dão aula e não dão aula, me incomoda muito, isso me desgasta muito e é uma das razões pelas quais eu decidi, há muitos anos atrás, a não ter nenhum par dentro da escola, dentro da educação. Meu negocio é sala de aula, eu trabalho com aluno, porque fora você enxerga muito mais o que os colegas fazem não tão bem. Então, é isso que me incomoda e me deixa muito insatisfeita, é ainda ter colegas que fazem de conta que dão aula, que tomam o magistério como um bico. Que não se realizaram na sua formação e resolvem ir para a sala de aula sem sequer fazer as disciplinas metodológicas. Então essas coisas me incomodam, não deu certo numa profissão, então vai dar aula, todo mundo pode dar aula.... Eu não posso ir lá construir um prédio, eu não posso ir lá fazer uma cirurgia, então todo mundo pode dar aula? Não. Então isso me incomoda, professor que não é professor e isso tem na Pós-Graduação também. Isso me incomoda muito, me desgasta muito, emocionalmente, isso me deixa muito incomodada (EUGENIA, informação verbal).

Eugenia também cita a desvalorização da comunidade, do contexto, da população em si e a desvalorização e o desrespeito da carreira docente, especialmente, pelo poder público, pelos governantes, como fatores de estresse, que causam incômodo e desgaste.

Já o que traz insatisfação para Oiti, está muito mais na relação do emprego, na relação da instituição, naquilo que é imposto hoje pela instituição internamente e pelas instituições externas, como exemplo a CAPES –em termos de desempenho e produtividade então, eu acho que aí é onde, se existe um espaço de adoecimento é muito mais por não conseguir atingir o

desempenho, os resultados de produtividade que são demandados tanto internamente quanto externamente. Então, para a professora Oiti, esse é o lado mais difícil de manter um certo equilíbrio para se manter relativamente saudável, que é muita pressão, o que torna difícil o docente se permitir um final de semana sem trabalhar, porque ele sempre se sente ‘devendo’.

Oiti diz ter muita satisfação no que faz, inclusive na produção de um texto –o que considera um momento criativo– e mesmo quando recebe um parecer diferente do que imaginava, considera uma aprendizagem, uma oportunidade. Gosta inclusive daquele aluno que desafia, pois considera esse desafio uma satisfação. Não tem algo que a deixe triste ou insatisfeita nas atividades que faz, no entanto não gosta de esse tempo total de trabalho, esse tempo integral, essa questão de quando ultrapassa das 40h todas as demandas, todas as pressões que chegam e que, muitas vezes, acabam interferindo até na qualidade do trabalho desenvolvido, simplesmente porque uma publicação Qualis A é mais valorizada, quando, na verdade, tem muito sentido o trabalho de orientação, o trabalho em sala de aula. Então conseguir manter a qualidade em tudo o que é feito, é considerado por Oiti, um grande desafio, uma missão quase impossível. É esse lado que a deixa mais insatisfeita.

Assim como Acácia– Oiti também menciona a questão da maternidade e acredita que esses fatores que geram insatisfação podem implicar no projeto pessoal e familiar. O que por um tempo até é aceito, mas que num dado momento, pode deixar a pessoa mais intolerante para certas situações:

Até têm professores que dizem para pedir aos alunos uma semana, mas eu não consigo, então têm coisas em que a pressão vem externamente, mas também têm aquelas que vêm com a forma como tu lida. O que eu estou tentando equilibrar agora, um pouco é essa questão do tempo total de trabalho. Até não vou dizer que eu vou passar o final de semana sem trabalhar, porque isso seria uma grande mentira, mas também definir um tempo pequeno do final de semana pra isso, não deixar que o trabalho tome conta do meu final de semana, das minhas férias, porque com oito orientandos, muitos deles trabalhadores, é compromisso que a gente assume com os orientandos, mas muitos começam a produzir justamente nesse período de férias, o que torna pouco comprometido esse período, mas enfim, é a parte de administrar e é isso que menos me traz satisfação. No entanto, não é algo que me dói, porque eu acho que administro razoavelmente bem, mas é essa pressão interna e a pressão externa, em termos de ocupação de tempo, demanda de tempo e também a produtividade, tempo de produtividade, muitos textos tu acabas tendo que ‘jogar eles na rua’ sem estarem como tu gostarias porque tu estás correndo atrás da produção, porque essa é a condição de tu ficar na Pós-Graduação (OITI, informação verbal).

Sobre ficar ou não na Pós-Graduação, Oiti alerta que, atualmente, as instituições estão fazendo –e não são só as privadas, as públicas também–, se o professor não mantém a produtividade esperada, então ele é descredenciado. Por ser nova na Pós-Graduação, poderia ter mais dificuldades em relação a questão da produção, no entanto, como já fazia parte de projetos e já tinha material para alavancar a produção de artigos, do contrário, ela acredita que já estaria desesperada. E não apenas Oiti, mas Eugenia também cita a cobrança por produção feita pela CAPES para os docentes que atuam na Pós-Graduação. Nenhuma das duas apresenta problemas quanto à produção, pois já tem uma trajetória nessa questão de pesquisa, mas acreditam que a cobrança exagerada pode ser fator de insatisfação por parte de muitos professores.

Nesse sentido, Eugenia também aborda a questão da hegemonia cobrada pela CAPES em relação aos projetos dos alunos estarem vinculados ao projeto do orientador, o que recai uma grande pressão sobre esse aspecto. Ela narra: “Eu tenho um projeto, uma ‘coluna dorsal’ e os projetos tem que ser mais periféricos, mas é um engessamento um pouco cruel, porque tem lá o professor especialista, por exemplo, em Paulo Freire, e aí vão ter oito alunos trabalhando só sobre Paulo Freire?” (EUGENIA, informação verbal). A professora Eugenia, em sua fala, concorda que tenha que ter relação/foco nas pesquisas docente-discente, no entanto, a forma como é feita essa cobrança e análise, na percepção dela, engessa demasiadamente a produção.

Ao final de cada uma das entrevistas, perguntei às professoras se elas teriam, de acordo com a vivência ocupacional delas, mais algo que considerassem relevante no que diz respeito ao processo saúde-adoecimento na Educação Superior e na Pós-Graduação *stricto sensu*. Acácia responde que “talvez para essa resposta, vão ter diferentes perspectivas em função da faixa etária e na carreira” e, complementa:

[...], pois como eu te disse, eu me constituí professora, muito antes de ser pesquisadora. E me constituí professora numa época em que não havia uma lógica de valorização da docência muito forte em termos dos produtos, mas tinha em termos dos processos: quem a gente era, com quem a gente trabalhava, no que se dedicava, até havia um controle ideológico muito mais forte sobre o nosso discurso, então eu fui me constituindo assim uma pesquisadora já numa fase mais madura. Portanto, hoje é que há um peso muito forte sobre a docência, especialmente, a docência na Pós-Graduação, da produtividade, com relação a produção intelectual. Eu sou até crítica nisso também, mas não é uma coisa que me afete muito, pois eu já não tenho tanta dificuldade de corresponder aquilo, que os modelos avaliativos consideram como desejável. Hoje eu vejo que é um pouco diferente, porque no caso das nossas universidades, cada vez mais, um recrutamento dos professores, já é

para o Doutorado, muitos professores jovens, que as vezes fazem esse processo Graduação-Mestrado-Doutorado e com 30 anos já são doutores e já estão ingressando nas universidades e nos Institutos Federais e não tiveram tempo de maturação e nem preparação para docência. Pós-Graduação *stricto sensu* agora é pesquisa, alguns não tiveram nenhuma experiência profissional no campo, nunca foram professores em outros níveis de ensino, então acho que tudo isso são elementos de estresse, pois eles depois são avaliados quase que com os mesmos parâmetros de um professor Sênior, então se tu estás num PPG, não interessa se tu recém entrou ou se tu estás trabalhando. Uma pessoa como eu, por exemplo, acho injusto, vejo pelos meus jovens doutores, eles têm muito mais dificuldades de publicar do que eu tenho, mas a régua é a mesma, então eu vejo que hoje os professores vivem muito esse estresse, que não é dado a eles um tempo de profissionalidade para que eles atinjam uma maturidade profissional natural do percurso e isso causa muito estresse, alguns desistem, [...] (ACÁCIA, informação verbal).

Uvaia explicou que o ambiente de trabalho é tenso, que existe muita cobrança, sobretudo de produção –o que para ela não é um problema, já que tem muitas parcerias. Essas parcerias iniciaram pelas indicações feitas pela sua orientadora de Doutorado, depois com seus próprios orientandos, até construir um ‘nome’, assim, ela afirma a importância de estabelecer parcerias para que o trabalho seja menos pesado.

Uvaia explica que o produtivismo não podia ser encarado de forma negativa, como o é por muitos, afinal, quem assume o *stricto sensu* tem conhecimento dessa atribuição. Dessa forma ela entende que o fator estressante não é o produtivismo, mas a cobrança, a pressão por tempo e quantidade. Outra questão levantada por Uvaia é sobre o ambiente saudável, que para ela é traduzido por ter pessoas solidárias ao lado, que são parceiras, que se reúnem, discutem, que tomam decisões sobre o trabalho de forma conjunta. Ela acredita que se o ambiente de trabalho for saudável e adequado, nem mesmo o excesso de trabalho faz adoecer.

Tanto Uvaia, quanto Oiti alegam que o trabalho e o excesso de trabalho existem –e isso é inegável–, então cabe ao profissional saber gerenciar e tentar organizar, da melhor forma possível, as atividades a desempenhar. Aliás, é a essa administração do tempo e das atividades que Oiti atribui o fato de nunca ter adoecido ao longo dos seus 27 anos de profissão. Ela falou sobre a impossibilidade estar feliz e satisfeita sempre, mas se considera na maior parte do tempo. Ao longo de sua trajetória profissional, uma vez se sentiu em processo de adoecimento devido ao acúmulo de funções e por ser um período de crise institucional, mas conseguiu parar em tempo e fazer uma decisão que evitasse, de fato, adoecer. Assim, com esse autoconhecimento, autocontrole, administração do tempo e atividades conseguiu se manter saudável durante toda sua trajetória.

De fato, tal como Acácia alertou –e como foi possível observar–, as considerações mudam conforme a faixa etária e o período da carreira. A faixa etária –por conta dos atravessamentos históricos e políticos vivenciados e, também, pelas próprias questões corporais e maturacionais que se alteram com o passar dos anos e, que podem influenciar na vida pessoal/profissional. E, também tem relação com a forma como cada pessoa administra seu tempo –em relação às suas demandas– e sua predisposição para a saúde ou para o adoecimento.

6.4.3 A permanência e o abandono na/da docência na perspectiva das entrevistadas

Das quatro professoras entrevistadas, nenhuma pensa no abandono da profissão. De um modo geral, elas responderam à pergunta sobre o abandono, explicando sobre os fatores que as fazem permanecer e com isso justificaram o fato de não abandonarem e tampouco terem a intenção de abandonar. De um modo geral, a permanência das mesmas ocorre em virtude do fator humano e/ou da pesquisa.

Ao ser questionada sobre o que a faz/faria permanecer ou abandonar a docência, Eugenia responde:

Eu gosto de estar com os alunos, de trabalhar com os alunos, me encanta e não é só os adultos com projetos no Doutorado ou no Mestrado. Me encanta o aluno vibrando. Eu gosto de todos os níveis. Gosto mesmo. E abandonar, não sei se algum dia eu abandonaria. Eu acho que trocar a sala de aula, só pelos meus projetos de pesquisa. Acho que vou ficar até os meus 90 na pesquisa. [...]. Daqui em diante pretendo continuar mais com o foco na pesquisa mesmo (EUGENIA, informação verbal).

Eugenia explica que, apesar de gostar de trabalhar com os alunos, a sala de aula a incomoda um pouco, pois usa do seu tempo para preparar aula, planejar, organizar e avaliar. Ela diz trabalhar com feedback imediato ao aluno, com devolução de material e respostas em no máximo 48 horas, pois acredita que ser extremamente importante, pois assim o aluno tem conhecimento daquilo em que não vai bem e tenta melhorar/aprender. Apesar de considerar importante essa forma de ‘avaliação’, percebe que ela lhe exige mais, o que faz com que seu tempo para os escritos e a pesquisa em si fiquem reduzidos.

Já Uvaia, respondeu que não chegaria a abandonar, pois não teria ideia do que fazer, além da docência, “eu não tenho um plano B, eu não sei fazer mais nada a não ser dar aula e

pesquisar, só sei fazer isso, em principio. Talvez, minha irmã diz que eu sou boa costureira, mas só a mão, porque eu não consigo nem fazer uma máquina tocar para a frente” (UVAIA, informação verbal). Além disso, não seria qualquer profissão que ela se identificaria, já que – ao recordar da profissão de um familiar que trabalha em um laboratório, em cima de um microscópio durante todo o dia–, salienta seu gosto pelo trabalho com pessoas. Assim, ela revela que o que a faz permanecer:

É porque eu sou muito apaixonada por trabalhar, por dar aula, por trabalhar com gente, [...] eu preciso de pessoas, eu preciso de gente, eu gosto de juntar povo, eu gosto de trabalhar com grupo de pesquisa, eu gosto de opinião, eu gosto de ler as coisas que eu leio e socializar e pensar coisas. O que me faz ficar aqui é que eu gosto de mais do que eu faço, eu gosto muito de dar aula, sempre gostei de dar aula. E gosto de fazer pesquisa, mais que a parte empírica da pesquisa, eu gosto de ler e escrever coisas, pensar coisas, mais que a empiria. Tem pessoas que são ao contrário, eu gosto da empiria, mas eu gosto muito mais de ler e aprofundar, tanto que eu trabalho com metodologia da pesquisa, um dos seminários que eu trabalho que é uma disciplina bem teórica, esses são alguns aspectos que me fazem permanecer. Então eu não teria como me sustentar, não teria como sobreviver, morreria de fome se eu abandonasse (UVAIA, informação verbal).

O que faz Oiti permanecer é o pouco tempo de Pós-Graduação e o desejo de encerrar um ‘ciclo’. Em cada vínculo profissional que teve, sempre permaneceu até a conclusão de um ciclo e com a pesquisa não quer que seja diferente. Para ela, só ao final do ciclo é que consegue deixar uma contribuição importante, não só em termos de produção, mas em termos de uma importante contribuição na formação de pesquisadores, naquilo que faz sentido sobre o que ela mesma faz. Ela imagina um ciclo de em média dez anos, dos quais já tem três concluídos, faltando aproximadamente sete anos para conseguir deixar a almejada contribuição. O fato de estabelecer limites/datas acontece pela estimativa de projetos futuros. Ao final desse ciclo, a professora estará com mais de sessenta e cinco anos e pensa em talvez não trabalhar mais a mesma carga horária que cumpre atualmente, para poder se dedicar a outras atividades para as quais tem interesse, mas que, atualmente, não tem tempo disponível para conciliar com a profissão.

Dessa forma, Oiti explica que apenas nesse sentido pensa na saída da profissão. Ela garante que a cada fase de sua vida, possui novos projetos, novas ideias. Portanto, quer fechar um ciclo ainda na condição de professora de Pós-Graduação. “Imagino um ciclo de 10 anos, porque depois eu não vou querer que o trabalho me absorva. Eu não quero parar de trabalhar, isso eu não quero, mas não quero que ele me absorva do jeito que ele me absorve hoje”. Ela afirma ter interesse em até continuar trabalhando, mas só como uma atividade prazerosa, sem

um vínculo de emprego, por exemplo. “É algo que eu sonho, já pensou continuar fazendo discussões, encontros, pesquisando, produzindo, mas sem a pressão? Então é isso que eu imagino, além de viajar muito, enfim, fazer outras coisas que tenho interesse e que não posso deixar para depois”. (OITI, informação verbal).

Por fim, Acácia:

Permanecer eu estou permanecendo [risos]. Agora eu estou ao contrário. O que eu vou fazer, vou morrer trabalhando, o que eu vou fazer? A gente nessa fase fica meio assim, não sabe onde vai botar a mão..., só estou eu e meu marido em casa, a vida organizada, as netas maiores já estão adultas, os netos pequenos não moram aqui. Então tem que se pensar em alguma coisa onde botar a energia. Esse ano eu fiz uma experiência interessante que foi uma oficina literária, então tem que encontrar alguma forma de canalizar. O que eu tenho mais condições é um pouco no que vai para o trabalho intelectual. Então, eu gosto de pintura, disso e daquilo, mas eu já não tenho muitas habilidades. Mas, eu nunca tive motivo nenhum para abandonar (ACÁCIA, informação verbal).

Recorda que tem toda uma trajetória da família por um ramo das Ciências Humanas de maior prestígio financeiro e que em determinado momento –depois de já estar anos na docência–, foi questionada sobre sua vontade de ir pelo mesmo caminho, quando respondeu:

[...] mas porque eu vou deixar de fazer o que eu faço? Estou tão bem, feliz, acho que se eu precisasse, acho que medianamente todo mundo que se dedica a alguma coisa, consegue fazer, mas nunca pensei assim, ‘estou infeliz aqui e por isso vou procurar outra coisa’, nunca vivi essa condição. Ao contrário, sempre me entusiasmei muito com os projetos que tive, com os desafios. Acho inclusive que o magistério tem uma coisa muito interessante que as vezes digo para os meus alunos, pois me dei conta disso bem mais tarde, é essa questão de que trabalhamos no coletivo, no grupo, então tu chega no teu espaço de trabalho, quer seja escola, quer seja universidade, tu já encontra um colega, tu já encontra uma coisa, tu já ouve dali... Já as profissões liberais são muito solitárias, teu colega é teu concorrente, então eu acho que não chega a valorizar tanto esse aspecto de ‘nossos amigos em geral, os amigos, pessoas que trabalham com a gente’. Então esses espaços de produção do sujeito são espaços coletivos, e outras profissões são espaços muito individuais e acho isso uma grande vantagem, não é só o magistério, mas o magistério em especial, pois toda professora é professora num lugar, num espaço e aquele espaço é um espaço coletivo. Acho que não tive nenhum momento de querer desistir (ACÁCIA, informação verbal).

Inclusive, nesse sentido, a professora Acácia recorda que sempre diz aos alunos que se querem desistir, que o façam logo. Diz isso, porque percebe muito o discurso enraizado a cerca da desvalorização da profissão –o que ela acredita que seja mesmo–, mas que ninguém é obrigado a ser professor, portanto, se está na profissão que seja para atuar com dedicação e vontade de fazer bem feito seu papel. Ou, do contrário, que faça a opção por outra área que seja melhor remunerada.

Acácia percebe que a docência é e tem que ser bastante exigente e complexa. Portanto, essa profissão exige do sujeito consciência disso e de que é uma opção feita por ele, já que o trabalho do professor impacta na vida de muitas pessoas. Assim, para a professora, a docência não é como fazer uma peça, que, se malfeita, tem outra opção (conserto, reaproveitamento ou descarte). O erro, o equívoco, o desgosto, a ‘secura’ do profissional docente tem muito mais impacto do que em qualquer outro trabalho em que não envolva outras pessoas.

Com o exposto, é possível perceber o afincamento e o gosto pela profissão e a falta de intenção de abandonar a docência. As quatro entrevistadas apresentam os fatores humanos (em especial sobre os alunos) e a pesquisa como principais motivos para justificar a permanência na condição de professoras.

De forma resumida, Eugenia afirma que os alunos são o motivo de sua permanência na profissão; e que não abandonaria a docência, mas tem perspectiva de se manter com a pesquisa futuramente. Uvaia se diz apaixonada pelo que faz, por dar aula, por trabalhar com gente, por pesquisar e socializar e, por isso tudo, permanece; ela (brinca que) não abandonaria porque não saberia fazer outra coisa, o que eu atribuo ao prazer que a mesma sente pela sua atividade profissional. Já Oiti e Acácia, apesar de não falarem em abandono, já começam a sinalizar a intenção/necessidade de saída futura do meio profissional.

Assim, Oiti narra sobre a permanência até a conclusão de um ciclo, assim como ela fez nas outras atividades profissionais que desempenhou, bem como em deixar uma contribuição importante para aquele contexto; ela não fala em desistência, mas em projetos futuros de vida –após a conclusão do que chama de ciclo– para os quais ela inclui o interesse em seguir trabalhando com pesquisa, mas com carga horária reduzida e sem as pressões impostas na sua atual condição de ‘empregada’. Por fim, Acácia diz estar permanecendo e que nunca teve motivos para desistir, no entanto, pelas questões de aposentadoria está planejando outras atividades para desenvolver a partir de sua saída da profissão –tal como sinaliza Huberman ao defender o desinvestimento na profissão.

Nessas características, vários entrecruzamentos podem ser feitos. As semelhanças nos discursos de Eugenia, Uvaia e Oiti talvez aconteçam em prol da idade cronológica demasiadamente próximas –48, 50 e 56 anos, respectivamente–, as quais demonstram o interesse pela pesquisa e pelos alunos. A perspectiva futura de Oiti e Eugenia revela o tempo e as condições da trajetória profissional, concomitante a necessidade de conclusão de um ciclo, já que ambas possuem uma carreira prévia considerável, sendo uma na Educação Superior e a outra na Educação Básica, respectivamente, mas ‘Júniors’ na Pós-Graduação. Portanto, com

um interesse imenso pela pesquisa, mas um pouco ‘calejadas’ com as questões de pressão de tempo, quantidade e hegemonia.

Nesse mesmo sentido, Acácia, já aposentada desde 1999, preferiu se manter na docência, também pelos critérios de pesquisa e trabalho com alunos, mas que prepara sua saída serena da profissão –agora com 71 anos de idade e 50 de docência–, momento em que passa a refletir em atividades prazerosas a desenvolver, tal como planejam as professoras citadas, no parágrafo anterior, para o futuro que as espera. Inclusive, Oiti e Eugenia, apesar de menos idade cronológica e menos tempo de profissão, também se aproximam da aposentadoria –que se considerar a primeira aposentadoria de Acácia, aconteceu no mesmo período de idade e carreira que Oiti e Eugenia estão inseridas–, justificando as semelhanças. Assim, como Acácia, essas duas professoras também não pretendem abandonar a docência após a aposentadoria, mas reduzir a carga horária, possibilitando maior tempo para a pesquisa e outras atividades que lhe conferem prazer.

Todos esses entrecruzamentos, acerca do que motivaria a permanência ou o abandono do trabalho, se fazem pertinentes para perceber a importância de considerar tanto o tempo de profissão, como a idade cronológica, como características que se complementam/somam para a compreensão do contexto e do percurso docente. Porém, obviamente, tem características individuais, as quais não devem ser desconsideradas, em especial, quando se trabalha na perspectiva de histórias de vida e com narrativas (auto)biográficas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher a epígrafe para esta Tese [Viver não cabe no Lattes –uma frase de autoria desconhecida, ‘pichada’ em um muro e amplamente difundida nas redes sociais–], de forma alguma tive a pretensão de criticar a referida Plataforma. No entanto, ela é constantemente citada no ambiente *stricto sensu* e, portanto, necessária na discussão do presente estudo. Conforme a pesquisa desenvolvida, o Lattes em si não é criticado, aliás, as professoras entrevistadas compreendem a produção como uma das funções do seu trabalho, o que intriga é a quantidade e o prazo estipulado para tal atividade e, se caso não atingida, compromete seu trabalho e o coloca na ‘berlinda’.

Além disso, Acácia, uma das entrevistadas –já citada anteriormente–, trouxe em sua narrativa que “[...] o Lattes é só a cabeça, no Lattes não vai coração e a vida da gente, nem tudo é uma escolha. [...] eu não poderia prever [...] a minha trajetória [...]” (ACÁCIA, informação verbal). E foi por às vezes pensar, como justamente destacou Acácia, que me senti motivada a escolher a referida epígrafe: ‘Viver não cabe no Lattes!’. O Lattes sem dúvida é uma Plataforma na qual os ‘produtos’ oriundos do trabalho nesse ramo profissional são expostos, porém existe vida muito além dele.

Poderia ser realizado –e talvez já tenha sido realizado– um estudo somente com os dados publicados na Plataforma Lattes, no qual muito poderia ser observado sobre o trabalho docente, sobre as pesquisas desenvolvidas por estes profissionais, seus temas de interesse, suas articulações com pessoas, grupos e instituições, no entanto, tudo a partir dos frutos já colhidos, dos produtos já produzidos. No Lattes aparece a ‘cabeça’, mas não considera as entrelinhas, a trajetória, a vivência de cada pessoa até chegar no nível da carreira em que hoje atua.

Assim, a realização deste estudo, a partir das narrativas (auto)biográficas das docentes, se edifica na necessidade de dar mais voz à docentes, cujo trabalho intelectual é consistente, mas que interessa conhecer a caminhada feita até chegar nesse nível. Saber o que idealizavam, a graduação cursada, o primeiro contato com a docência, a entrada na carreira na Educação Superior e no *stricto sensu*. Me interessava ver o ‘coração’ por trás da carreira, por querer ouvir as professoras narrarem sobre as singularidades enfrentadas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Considero pertinente reforçar aqui o objetivo geral desta Tese: ‘compreender as narrativas singulares de docentes que lecionam na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no decorrer do ciclo de vida profissional, considerando aspectos pessoais e ocupacionais, e dos objetivos específicos destacados no início do trabalho’. Ao retomá-lo, assim como aos objetivos específicos, tenho a intenção de enfatizar assim os principais achados do estudo, contrastando qualitativamente estes elementos.

Foi a partir da triangulação entre as narrativas e os resultados colocados na Plataforma Lattes das entrevistadas que pude observar tanto as singularidades, quanto os frutos colhidos ao longo da carreira docente. Essa triangulação permitiu apresentar os resultados expressos ao longo da Tese e tecer as considerações finais aqui evidenciadas, conforme a sequência do texto.

A partir das histórias de vida ocupacional das docentes entrevistadas que lecionam no *stricto sensu* em Educação foi possível concluir que, apesar de estarem em ciclos distintos, todas ingressaram na carreira com a mesma média de idade cronológica o que, talvez, esclareça as semelhanças observadas nas narrativas a respeito da carreira das mesmas conforme o tempo na profissão. Para essa discussão se fez necessário o diálogo entre os anos dedicados a docência e a idade cronológica.

Utilizar a narrativa (auto)biográfica como método foi interessante, também, para compreender a opção pela carreira docente. Embora muitas semelhanças tenham sido encontradas com base na idade cronológica e no tempo de carreira, a escolha da docência se deu de forma distinta entre as docentes entrevistadas. Acácia, nascida em um período em que a mulher não tinha muito espaço na área profissional e quando tinha era no ramo educacional, ainda assim ela rompeu barreira ao lecionar no âmbito técnico –demarcado pela presença masculina–, e ingressar na Pós-Graduação. Sem dúvidas sua história remonta um marco na história do trabalho da mulher e serve de inspiração. Interessante, também, em sua história, é o fato de ter se envolvido na criação de dois PPGEdu em instituições bem reconhecidas.

Eugenia, a entrevistada com menos tempo de carreira, fez a opção pelo magistério também como um caminho natural pela sua condição de mulher, residente em uma cidade pequena. Seu interesse pela profissão foi despertado na condição de aluna admirada por uma professora. Provavelmente, o maior diferencial de sua trajetória foi o fato de ter lecionado em todos os níveis e séries/anos de ensino. Já Oiti e Uvaia ingressaram na profissão de forma distinta, nunca se imaginaram nessa profissão, mas na atuação nas suas áreas de formação

começaram a surgir oportunidades de docência, até que chegassem na condição em que hoje atuam e se realizam profissionalmente.

Sobre a primeira fase do ciclo de vida profissional, apesar de em anos históricos distintos (1975, 1988 e 1994), a entrada na carreira na Educação Superior aconteceu com idades cronológicas semelhantes para Acácia, Oiti e Uvaia (31, 29 e 29). As quatro professoras ingressaram na Educação Superior já possuindo vínculo empregatício em outro nível de ensino, ou no caso de Oiti, em outra profissão. Vínculos mantidos concomitantemente por pouco tempo, exceto Eugenia que, na data da entrevista ainda se mantinha nos dois trabalhos (Educação Superior/*stricto sensu* e Educação Básica).

A respeito da estabilização na carreira e consolidação de um repertório pedagógico, que corresponde ao segundo ciclo, foi narrado pelas entrevistadas, ao se referirem ao momento em que o vivenciaram, como um período de trabalho intenso, no qual precisaram conciliar trabalho e estudo. Eugenia estava nessa fase na ocasião da entrevista, portanto, sobre estes dois primeiros ciclos, pude captar informações das quatro professoras entrevistadas, enquanto nos ciclos seguintes esse número de entrevistadas passa a reduzir.

O terceiro ciclo versa sobre os questionamentos quanto à profissão docente, o qual foi vivenciado por Acácia, Oiti e Uvaia que, durante o mesmo período de anos da profissão e da idade, realizaram seus Doutorados e decidiram a respeito da opção profissional. Nesse momento da carreira, Acácia e Oiti trabalharam em projetos que visavam a criação de PPG nas suas respectivas instituições e, também, assumiram funções na área de gestão. A serenidade e o conservantismo na docência são o tema do quarto ciclo, o qual foi vivenciado por Acácia e Oiti. Além do conservantismo, ambas passaram por novas situações na profissão durante este período da carreira. Oiti conclui o curso de Doutorado e ingressa na Pós-Graduação durante esta fase.

No quinto e último ciclo –sobre o desinvestimento na carreira docente– foi possível perceber que, com a aproximação dos 70 anos de idade cronológica, a professora Acácia começou a dar sinais do desinvestimento na profissão. Relembrou, nesse momento, do Lattes/CNPq e do planejamento feito e caminho percorrido para que chegasse onde hoje está. O desinvestimento é concebido, na narrativa da professora em questão, através de redução de carga horária e demandas e um planejamento sereno de atividades futuras fora da instituição.

De um modo geral, a partir do exposto e encaminhando para as conclusões relativas à terceira parte da entrevista, o sentido e o significado do trabalho docente na vida dessas professoras são atribuídos nessa mesma proporção, com semelhanças e diferenças. A

professora com mais tempo de docência, já no final da carreira, se sente feliz e realizada na profissão, demonstra maturidade e consciência de sua função na docência e a função da docência para sua vida pessoal. No outro extremo, Eugenia, que está no início da carreira, apesar de igualmente madura, demonstra encantamento pela profissão, com um perfil ‘sonhadora’. Oiti têm uma mudança considerável no seu percurso profissional e, portanto, está se redescobrando na docência. Uvaia, já tem um discurso mais pragmático e reconhece que a docência é importante, da mesma forma como as outras profissões também são. Acácia e Uvaia, ao falarem sobre o sentido e o significado do trabalho docente, também apontam a figura do aluno como preponderante para esse quesito.

Nesse sentido, convém destacar que as questões de caráter pessoal implicam no sentido e no significado que o docente atribui a sua prática profissional, da mesma forma que as questões profissionais também implicam na vida pessoal das docentes, tal como Mosquera e Stobäus (2008) defendem a questão da indissociabilidade entre a vida afetiva e intelectual.

Já sobre a percepção das questões relacionadas ao bem e ao mal-estar na carreira e na vida de quem leciona no *stricto sensu* em Educação, com base nas histórias de vida das entrevistadas, é possível perceber –embora com especificidades– mais semelhanças nas narrativas das professoras com mais e menos tempo de carreira, o que ocorre em virtude do tempo de docência como um todo. A dimensão humana aparece para descrever os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho, nas falas de Eugenia e Acácia. Uvaia relaciona esses fatores ao contexto e organização da instituição a qual está/esteve vinculada. Já Oiti atribui os fatores de satisfação e insatisfação às atividades oriundas de sua profissão. Nesse momento da entrevista, a figura do aluno apareceu de forma positiva/satisfatória nas narrativas das quatro professoras.

Durante a discussão teórica, abordei sobre o tema da geratividade, defendida por Mosquera (1987) como interesse para estabelecer e guiar as futuras gerações. O termo –relacionado ao cuidado, produtividade, criação para com os outros e os efeitos e influências de suas ações sobre os outros– foi perceptível na relação estabelecida das docentes com os/as discentes, bem como entre os próprios colegas de trabalho. Talvez a docência como um todo tenha esse viés gerativo pelas relações que se estabelecem/constroem e pelo viés estritamente humano (de trabalhar com “gente”, como diria Acácia), ainda assim, considero pertinente alertar para esse fato diante de todas narrativas apresentarem características a respeito dessas relações e sentimento de responsabilidade/cuidado, em especial das pessoas com mais tempo de experiência para com as menos experientes.

Acácia alertou, o que já era previsto, que as considerações sobre a satisfação e a insatisfação se alteram conforme a faixa etária e o período da carreira que o profissional esteja vivenciando. A idade cronológica influencia em virtude dos atravessamentos históricos e políticos vivenciados pelos sujeitos e, também, pelas próprias questões corporais e maturacionais que se alteram com o passar dos anos e, que podem influenciar na vida pessoal/profissional. Mas, também tem relação com a forma como cada pessoa administra seu tempo e sua predisposição para a saúde ou para o adoecimento.

As quatro professoras entrevistadas foram questionadas quanto ao(s) motivo(s) que as fariam permanecer ou abandonar a carreira, porém, nas falas nenhuma pensa no abandono da profissão. Aliás, sobre o abandono elas responderam explicando sobre os fatores que as fazem permanecer e, assim, justificaram o fato de não abandonarem e sequer apresentarem intenção de abandono. Já a permanência das quatro professoras é explicada através do fator humano e/ou pela pesquisa.

Assim, vários entrecruzamentos puderam ser feitos entre as histórias de vida. As três professoras com menos idade cronológica (48, 50 e 56 anos) e menos tempo de carreira apresentaram semelhanças em suas narrativas ao demonstrarem interesse pela pesquisa e pelos alunos. Inclusive, Oiti e Eugenia planejam um futuro dedicado à pesquisa, após a conclusão do que elas chamam de ciclo.

Oiti teve um ciclo em área distinta à Educação, depois teve uma considerável carreira na Educação Superior, em nível de graduação, agora tem planos de concluir um ciclo na Pós-Graduação e poder futuramente assumir a pesquisa com exclusividade. Eugenia traçou suas metas de série/ano a série/ano, concluiu um ciclo no ensino fundamental, depois no ensino médio e agora está na Educação Superior e Pós-Graduação concomitantemente, almejando um futuro dedicado a pesquisa. Ambas almejam a exclusividade na pesquisa associadas como algo prazeroso, sem as pressões por tempo, quantidade e hegemonia (pesquisar na área, mas sem tantas restrições).

Acácia prepara agora sua saída serena da profissão, no entanto, aposentada desde 1999, preferiu se manter na docência até então, especialmente, em virtude da pesquisa e do trabalho com os alunos. No dia da entrevista, com 71 anos de idade cronológica e 50 anos de docência, passa a refletir sobre as possíveis atividades prazerosas a desenvolver conforme se ‘desligar’ do vínculo empregatício. Quando Acácia se aposentou em 1999, tinha em torno de 55 anos de idade cronológica, a mesma faixa etária que Oiti e Eugenia possuíam na data da entrevista, portanto, essas duas professoras também se aproximam da aposentadoria, o que

justifica muitas das semelhanças encontradas nas narrativas, apesar da diferença atual de idade e tempo de carreira. Da mesma forma que Acácia, mesmo após a aposentadoria, Oiti e Eugenia também não pensam na saída da profissão, mas pensam na redução da carga horária, permitindo mais tempo à pesquisa e outras atividades que tenham interesse.

Todas as similaridades apresentadas em torno do que motivaria a permanência ou o abandono da profissão são pertinentes para compreender o contexto e o percurso docente, a partir da complementaridade dos aspectos relacionados ao tempo de carreira e à idade cronológica. No entanto, tendo em vista o viés desta pesquisa e o método de coleta e análise adotado, considero importante frisar que apesar de similaridades, pensar o trabalho docente requer uma atenção especial às características individuais, como busquei fazer ao longo da presente Tese.

Como todo trabalho, apesar dos resultados, avanços e contribuições obtidos, ao finalizar se percebem limitações –as quais não eram objetivo deste estudo–, o que para este trabalho não poderia ser diferente. Dentre as limitações mais marcantes, ressalto o caráter qualitativo deste estudo, com base em narrativas (auto)biográficas, indicados via ‘bola de neve’, de uma área de atuação e região específicas, já que se trata de um estudo realizado com quatro professoras que atuam no *stricto sensu* em Educação em instituições privadas na região Metropolitana de Porto Alegre.

Como recomendações para pesquisas futuras, sugiro a realização de um estudo de caráter quanti-qualitativo, semelhante ao realizado por Fernández Cruz e Romero López (2010), para o qual desenvolveram a coleta em duas partes: em um primeiro momento entrevistaram um pequeno grupo de professores (6) e a partir do material coletado e da análise feita, com os indicadores emergentes, desenvolveram a pesquisa com toda a população docente de uma universidade. Nesse aspecto, poderia ser realizado um estudo longitudinal, especialmente com os dados qualitativos, verificando como cada pessoa reage aos diferentes períodos da carreira.

Tendo em vista o número de professores atuantes no *stricto sensu* ser reduzido, além de fazer a aplicação da pesquisa com todos os professores de uma determinada universidade, poderia ser desenvolvido em outras instituições. Inclusive, seria interessante um estudo comparado entre instituições públicas e privadas (tanto a parte qualitativa, quanto a quantitativa). A pertinência desse estudo comparado entre a rede privada/pública se justifica, também, na narrativa de Acácia, quando atribui muito da sua prática ao contexto da universidade pública em que lecionou a maior parte do tempo de sua carreira, que –apesar de,

financeiramente, pagar menos que a rede privada– lhe garante certa estabilidade e coragem para tomar uma série de decisões. Nesse sentido, Acácia revela dúvidas quanto a prática na rede privada, ela não sabe se a atuação se daria/dá da mesma forma em docentes que lecionam no contexto particular, já que estes ficam mais submissos à determinadas diretrizes da instituição.

Também, além de vislumbrar o viés do público/privado, seria pertinente ampliar o estudo para outras áreas, inicialmente entre cursos da área das Ciências Humanas e, posteriormente, ampliando para os cursos das demais áreas. A comparação poderia ser feita, também, conforme a nota CAPES do PPG, com o objetivo de verificar como essas questões de sentido, significado e a percepção do bem e mal-estar são entendidos nos diferentes períodos da carreira frente as demandas de um Programa em caráter de internacionalização (6 e 7) ou não (5 ou menos).

Ainda, com maior tempo para a pesquisa, poderia realizar a expansão da pesquisa para instituições da região sul do Brasil, posteriormente, com outras regiões do país e, ainda, fazer um estudo comparado com outros países, o que levaria um tempo bem maior que o previsto para um Doutorado. Fui questionada desde o princípio da investigação sobre a realização de grupo focal, o que certamente seria um ganho para a pesquisa em questão, mas que se mostrou de difícil alcance, tendo em vista as distintas instituições em que as entrevistadas atuavam e, também, pelo próprio tema da Tese que inclui as inúmeras funções das quais os docentes desse nível de ensino já precisam dar conta.

O grupo focal nesse estudo se mostrou inviável, mas pode ser repensado caso o estudo seja aplicado com um maior número de professores que lecionam em uma mesma instituição, facilitando, dessa forma o acesso de todos no horário e local estipulados. Outra recomendação, talvez uma das mais pertinentes, inclusive pela minha área de interesse e investigação, seria –a partir da aplicação do estudo e quanti e qualitativamente– planejar uma intervenção com os docentes participantes com o uso dos pressupostos da psicologia positiva.

Apesar da extensa lista de recomendações, entendo ter atingido os objetivos e respondido o problema e as questões de pesquisa propostos desde o início da investigação. Fiz o que era possível dentro do prazo estipulado e acredito na relevância dos dados aqui apresentados. Portanto, ficam como sugestões para trabalhos futuros de minha autoria ou, inclusive, de outras pessoas interessadas pela temática. Além do mais, convém destacar a pertinência da realização de novos estudos a cerca do trabalho docente e dos profissionais que nele atuam, tendo em vista o constante debate sobre o desinvestimento na educação e a

desvalorização da figura do professor, que outrora era visto com muito mais prestígio e respeito, tanto quanto pessoa, quanto como profissional.

Neste trabalho de cunho qualitativo, tive a intenção, também, de sondar a figura do professor, no entanto, atento que a mesma precisa ser mais estudada, especialmente pelo viés da Psicologia Humanista. E, tendo em vista a falta de qualidade de vida no trabalho do profissional docente, seria relevante seu estudo, além da Psicologia Positiva e Humanista, também, pelo viés da Psicologia da Saúde.

Além de expandir a coleta pessoal-espacial –ampliar o número de participantes, o número e tipo de instituições (incluindo as públicas), os estados e países–, sugiro, também, ‘escavar’ sobre as demandas do trabalho docente e outras questões relacionadas ao seu trabalho intelectual –reconhecendo esse processo como forma de socialização das pesquisas realizadas e dos resultados encontrados–, que não se perca o interesse em trabalhar com o ‘coração’ desses profissionais. Assim, recomendo priorizar e suscitar nos estudos, cada vez mais, as singularidades e particularidades do sujeito, dando voz aos docentes e percebendo-os como pessoas-profissionais, cuja indissociabilidade de papéis se faz de extrema importância ao visar uma discussão mais densa e profunda.

REFERÊNCIAS VERBAIS

ACÁCIA. *Entrevista I*. [04 dez. 2015]. Entrevistador: Jordana Wruck Timm. Porto Alegre, 2015. 1 arquivo .mp3.

EUGENIA. *Entrevista III*. [11 dez. 2015]. Entrevistador: Jordana Wruck Timm. Porto Alegre, 2015. 1 arquivo .mp3.

OITI. *Entrevista IV*. [15 dez. 2015]. Entrevistador: Jordana Wruck Timm. Porto Alegre, 2015. 1 arquivo .mp3.

UVAIA. *Entrevista II*. [09 dez. 2015]. Entrevistador: Jordana Wruck Timm. Porto Alegre, 2015. 1 arquivo .mp3.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRÍCONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 9-19.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 236 p.
- ALMEIDA, Jane Soares de; SOARES, Marisa. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. reimp. São Paulo: Boitempo, 2003. 262 p.
- ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o Regime Militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, Santa Fé/Argentina, s/v, n. 02, p. 51-61, out. 2009. Disponível em: http://www.revistaepistemologi.com.ar/ediciones_anteriores.php?id=3#. Último acesso em: 25 set. 2017.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; SENA, Ivone Paranhos de; VIANA, Márcia Azevedo; ARAÚJO, Edna Maria. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./jun. 2005.
- BACKES, Vanessa Ferreira; THOMAZ, Jean Rodrigo; SILVA, Fabiane Ferreira da. Mulheres docentes no ensino superior: problematizando questões de gênero na Universidade Federal do Pampa. *Caderno de Educação, Tecnologia e Sociedade*, Inhumas, v. 9, n. 2, p. 166-181, 2016.
- BARATA, Rita Barradas. Epidemiologia social. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 7-17, mar. 2005.
- BARKHUIZEN, Nicolene; ROTHMANN, Sebastiaan. Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, v. 38, n. 2, p. 321-336, jun. 2008.
- BARONA, Eloísa Guerrero. Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 19, n. 1, p. 145-158, jun. 2003.
- BARRETO, Andreia. *Cadernos do GEA – A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade*. n. 6. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, LPP, jul./dez. 2014.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do ensino superior privado. Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Morais. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BERTAUX, Daniel. A vingança do curso de ação contra a ilusão cientificista. Tradução de Hermílio Santos. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 250-271, maio/ago. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil (editorial). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 30, p. 03-06, set./dez. 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer?!. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. 2. reimp. Campinas: Papirus, 2013. p. 49-89.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 131-147.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtividade: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jul. 2012.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAGA, Isabela Cristina Marins; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. O “oceano quantitativista” na avaliação da pós-graduação: implicações no trabalho docente. *Linhas críticas*, Brasília, v. 20, n. 42, p. 479-498, 2014.

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, Eugénia Enes da (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas essenciais para a investigação*

clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72. Disponível em:
<http://www.apmgf.pt/ficheiros/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Passo%20a%20Passo.pdf>.
 Último acesso em: 19 maio 2015.

CAPES; MEC. *Avaliação quadrienal 2013/2016*. 2017a. Disponível em:
<https://sites.google.com/a/capes.gov.br/avaliacao-quadrienal/home/sai-o-resultado-da-1a-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Quadrienal%20em%20n%C3%BAmeros.pdf?attredirects=0&d=1>. Último acesso em: 9 nov. 2017.

CAPES; MEC. *Tabela das áreas do conhecimento*. 2017b. Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Último acesso em: 17 set. 2017.

CAPES; MEC. Áreas de avaliação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. 2014. Último acesso em: 17 set. 2017.

CARAN, Vânia Claudia Spoti; FREITAS, Fabiana Cristina Taubert de; ALVES, Liliana Amorim; PEDRÃO, Luiz Jorge; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. *Revista da enfermagem (UERJ)*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 255-261, abr./jun. 2011.

CARAN, Vânia Cláudia Spoti; SECCO, Iara Aparecida de Oliveira; BARBOSA, Dulce Aparecida; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior no Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 23, n. 6, p. 737-744, 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 495-502, out./dez. 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra. *Síndrome de Burnout em professores de instituições particulares de ensino*. 2004. 276 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia/Departamento de Psicologia Social, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela/Espanha, 2004a.

_____. Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. *RPOT - Revista Psicologia: organizações e trabalho*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 145-162, jul./dez. 2004b.

CARLOTTO, Mary Sandra; BRAUN, Ana Claudia; RODRIGUEZ, Sandra Yvone Spiendler; DIEHL, Liciane. Burnout em professores: diferença e análise de gênero. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2014.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lilian dos Santos. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.

CATANO, Vic; FRANCIS, Lori; HAINES, Ted; KIRPALANI, Haresh; SHANNON, Harry; STRINGER, Bernadette; LOZANZKI, Laura. Occupational stress in Canadian universities: a national survey. *International Journal of Stress Management*, Washington, v. 17, n. 3, p. 232-

258, ago. 2010.

CNPq. *Currículo Lattes – Plataforma Lattes*. [s.d.]. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Último acesso em: nov. 2015.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 237-255.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 55, p. 205-223, 2011.

CRUZ, Andreia Gomes da; PAULA, Maria de Fátima Costa de. O setor privado-mercantil de educação superior no Brasil e a educação a distância. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 242-251, dez. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEED/ INEP. *Resumo técnico: censo da educação superior 2014*. Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto, 1997.

DUBAR, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 33, n. 4, p. 505-529, 1992.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

EISENHARDT, Kathleen Marie. Building theories from case study research. *The academy of management review*, Estados Unidos, v. 14, n. 4, p. 532-550, out. 1989.

ESTEVE, José Manuel. *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação (n. 3). 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em revista*, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423>. Último acesso em: 02 nov. 2017.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. *Formación y desarrollo de profesionales de la educación: un enfoque profundo*. USA: Deep University Press, 2015.

_____. Modelo (auto)biográfico-narrativo de formación y el desarrollo profesional docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (orgs.). *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 58-84.

_____. Ciclo de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 266, p. 52-57, fev. 1998.

_____. Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, Madrid, n. 306, p. 153-203, 1995. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3060500494.pdf?documentId=0901e72b81272a97>>. Último acesso em 04 set. 2017.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel; ROMERO LÓPEZ, Asunción. Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 44, n. 1, p. 83-117, 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. 2. reimp. Campinas: Papirus, 2013. p. 91-112.

FOLCH, Marina Tomàs; CEACERO, Diego Castro; CONDOM, Mònica Feixas. Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 10, n. 1, p. 343-367, jan./abr. 2012.

FREITAS, Wesley Ricardo de Souza; JABBOUR, Charbel José Chiappetta. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & debate*, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FRITSCH, Rosângela. *Travessias na luz e na sombra: as trajetórias profissionais de administradores de recursos humanos – os seus percursos de formação, de trabalho e de profissionalização no âmbito da gestão de pessoas*. 2006. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

FRUSCALSO, Vanderleia. *Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios*. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

GAMARRA, Marino Martínez; JIMÉNEZ, Bernardo Moreno; PUIG, Ramón Ferrer. Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional (propuesta metodológica y resultados). *Acciones e Investigaciones Sociales*, Zaragoza, v. 27, p. 131-169, jul. 2009.

GARCIA, Átala Lotti; OLIVEIRA, Elizabete Regina Araújo; BARROS, Elizabete Barros de. Qualidade de vida de professores do ensino superior na área da Saúde: discurso e prática cotidiana. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 18-24, jan./mar. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Magno Federici. Educação superior privada como serviço de utilidade pública. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 263-292, abr./jun. 2009.

GOULART JUNIOR, Edward; CARDOSO, Hugo Ferrari; DOMINGUES, Luiza Calori; GREEN, Roberta Miguel; LIMA, Thássia Ramos. Trabalho e estresse: identificação do estresse e dos estressores ocupacionais em trabalhadores de uma unidade administrativa de uma instituição pública de ensino superior (IES). *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 01-17, jan. 2014.

GRILLO, Marlene Corroero. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 6. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008a. p. 55-66.

_____. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *A docência na Educação Superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008b. p. 65-79.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-40, jul. 2012.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.

HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação (n. 4). 2. ed. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto, 2013. p. 31-61.

_____. Trabajando con narrativas biográficas. In: MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Orgs.). *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrortu, 2005. p. 183-235.

_____. Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, San Cristóbal de La Laguna, n. 2, p. 139- 159, 1990.

HUBERMAN, Michael; MILES, Matthew B.. Métodos para el manejo y análisis de datos. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *The sage handbook of qualitative research*. Tradução do capítulo por Julieta García Hamilton. Canadá: Sage publications, 1994. Disponível em: <<http://studylib.es/doc/6798166/documento-de-c%C3%A1tedra-n%C2%B01--metodolog%C3%ADa-de-la-investigaci%C3%B3n...>>. Último acesso em: 2017.

HUCHIM AGUILAR, Donaldo; REYES CHÁVEZ, Rafael. La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, v. 13, n. 3, p. 1-27, mar./dez. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 507-522, set./dez. 2013.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 95-106.

_____. Ciclo de vida profissional docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 369-369.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 163-176.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>. Último acesso em: 05 mai. 2015.

JILOU, Vivian. Capitalismo flexível, trabalho precarizado e sofrimento psíquico de professores universitários. VII Encontro de Pesquisa em Educação, *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 187-201, 2013.

KHAN, Faisal; YUSOFF, Rosman M.D; KHAN, Anwar. Job Demands, Burnout and Resources in Teaching a Conceptual Review. *World Applied Sciences Journal*, v. 30, n. 1, p. 20-28, 2014.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; SILVEIRA, Andrea Pereira; GONÇALVES, Arlete Marinho. Imagens e significados do trabalho docente: representações sociais de professores. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, 2015, Paraná. *Anais...* 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17889_11194.pdf>. Último acesso em: 02 nov. 2017.

KOFES, Suely. *Uma trajetória, em narrativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed.. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, nov. 2009.

LOPES, José Leite. Prefácio - A Universidade no Brasil: um histórico e um alerta. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2000. p. 9-12.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009a. p. 63-77.

_____. Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009b. p. 149-162.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em revista*, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 37-53, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7610/5424>. Último acesso em: 02 nov. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Último acesso em 02 nov. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JUNIOR, William Pessoa da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011.

MAZZILLI, Sueli. O papel da orientação na formação de pesquisadores em educação. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, 38, 2008, Caxambu. *Anais...* 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4942-int.pdf>>. Último acesso em: 22 nov. 2017.

MELO, Geovana Ferreira; NUNES, Dalma Persia Nelly Alves; NASCIMENTO, Jaqueline da Silva; SANTOS, Patrícia Peixoto dos. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013. p. 45-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1994.

MORAES, Gerson Leite de. Paul Ricoeur: uma hermenêutica enriquecida. Último andar, v. 13, dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/viewFile/12692/9235>. Último acesso em 07 ago. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Docência e internacionalização da educação superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 49-61.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *A docência na educação superior: setes olhares*. 2 ed.. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 95-110.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 296-323.

MOROSINI, Marília Costa; COMARÚ, Patrícia do Amaral. A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 61-92.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Educação Superior, desenvolvimento profissional e vida adulta. In: Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 2009, Porto Alegre. *Vídeo...* 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/mosquera.htm>. Último acesso em: 23 nov. 2017.

_____. *Professores na pós-modernidade: narrativas da subjetividade docente- Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: Pós-Graduação em Educação da PUCRS, 2000.

_____. *Vida adulta: personalidade e desenvolvimento*. 3 ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 1987.

_____. *As ilusões e os problemas da vida*. Porto Alegre: Sulina, 1979.

_____. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, jul. 2006.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 6. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 67-78.

MOURA, Patricia Rosânia de Sá. A percepção da carga horária segundo o olhar do professor. In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7., 2009, São Paulo. *Proceedings online...* Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100068&script=sci_arttext. Último acesso em: 05 mai. 2015.

MOURA, Patrícia Rosânea de Sá. Saúde, sofrimento e estresse na profissão docente. *Mal-Estar e Sociedade*, Barbacena, v. 4, n. 7, p. 33-55, jul./dez. 2011.

NEUENFELD, Manuelli Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, s/v, n. 24, p. 85-95, jun. 2008.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da educação (n. 3). 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdf/gt09_2681_texto.pdf. Último acesso em: 22 fev. 2014.

OLIVEIRA, Patricia Whebber Souza de. Construção de identidades profissionais: da formação profissional à vivência da inserção no mercado de trabalho. *Revista LABOR*, Fortaleza, v. 1, n. 6, p. 115-133, 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, Mario Balduino de. *Representações sociais de saúde e doença de professores de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul*. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: UFSM, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. Coleção docência em formação/Ensino Superior. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2014.

PITON, Ivania Marini. Sentidos e significados do trabalho docente – ser professor, ser professora? In: Cadernos ANPAE, 4, 2007, Porto Alegre. Anais... Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/186.pdf>. Último acesso em: 02 nov. 2017.

RAMALHO, Betania Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas (documentos). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 183-185, jan./abr. 2006.

REDDY, G. Lokanadha; POORNIMA, R. Occupational Stress and Professional Burnout of University Teachers in South India. *International Journal of Educational Planning & Administration*, v. 2, n. 2, p. 109-124, 2012.

RICOUER, Paul. *O si mesmo como um outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Reimp. Biblioteca de filosofia contemporânea 2. Lisboa: edições 70, 2013.

_____. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. Tradução de João Batista Botton. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 125, p. 299-310, jun. 2012.

_____. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. Tomo I. São Paulo: Papyrus, 2011a.

_____. *Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção*. Tomo II. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. *Tempo e narrativa: o tempo narrado*. Tomo III. São Paulo: Martins Fontes, 2011c.

_____. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROSENTHAL, Gabriele. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. 5. ed. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2014.

ROZEK, Marlene. *Subjetividade, formação e Educação Especial: histórias de vida de professoras*. 2010. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SALANOVA SORIA, Marisa; CIFRE GALLEGU, Eva; GRAU GUMBAU, Rosa Maria; LLORENS GUMBAU, Susana; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Isabel María. Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Madrid, v. 21, n. 1-2, p. 159-176, 2005.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, s/v, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Último acesso em: 02 nov. 2017.

SAMPAIO, Helena. Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão de crescimento. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*, Brasília, v. 27, n. 39, p. 45-58, dez. 2010.

SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *(Auto)biografia e formação humana*. Coleção Pesquisa (auto)biográfica–Educação 8. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 109-119.

SEIDI, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, mar./abr. 2004.

SELIGMANN-SILVA, Edith; BERNARDO, Márcia Hespanhol; MAENO, Maria; KATO, Mina. O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 122, n. 35, p. 187-191, jul./dez. 2010.

SERVILHA, Emilse Aparecida Melin; ARBACH, Máryam de Paula. Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 181-191, ago. 2011.

SILVA, Isabel Cristina da; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Trabalho Docente, Trabalho Decente ou Trabalho Doente? Reflexões sobre o Trabalho de Professores Universitários na Contemporaneidade. In: Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 8, 2014, Gramado. *Anais...* Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2014/2014_EnEO175.pdf. Último acesso em: 05 mai. 2015.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Mercosul educacional: a contrarreforma silenciosa da Educação Superior. In: Reunião Nacional da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-1680_int.pdf. Último acesso em: 22 fev. 2014.

SOUZA, Marilei de Melo Tavares e; RODRIGUES, Lilia Marques Simões; PAULA, Rogéria Costa de; CATELLI, Marcelo Flores; TEIXEIRA, Rodrigo da Silva. Reflections on the health of faculty in institutions of Higher Education. *Journal of research: fundamental care online*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 805-811, abr./jun. 2014.

SUDA, Eneida Yuri; COELHO, Ana Tereza; BERTACI, Alynne Cristina; SANTOS, Bianca Balbe dos. Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de burnout

em professores universitários. *Fisioterapia e Pesquisa*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 270-4, jul./set. 2011.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. spe 1, p. 38-46, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo Ática, 2007.

WEBER, Silke. Marcas da Reforma Universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. *Estudos de Sociologia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, Recife/PE, v. 2, n. 15, p. 121-136, mar. 2009. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/153/81>. Último acesso em: 02 nov. 2017.

XAVIER, Fabiane dos Anjos; BARBOZA, Leidiane Figueiredo; MONTEIRO, Ananda Márcia Pereira; SANTOS, Luana Caroline dos; OLIVEIRA, Dirce Ribeiro de. Fatores de risco cardiovascular entre docentes de uma universidade pública de Minas Gerais. *REME-Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 465-472, out./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Dados do Entrevistador e do projeto:

Nome: Jordana Wruck Timm Data: _____

Nome do Projeto: O ciclo de vida profissional na docência no *stricto sensu* em Educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de histórias de vida (projeto de Tese de Doutorado em Educação)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ficha Técnica

Tipo de entrevista: Narrativas (auto)biográficas/história de vida

Entrevistador(es): Jordana Wruck Timm

Levantamento de dados: Jordana Wruck Timm

Pesquisa e elaboração do roteiro: Jordana Wruck Timm

Conferência da transcrição: [a preencher no momento da transcrição].

Técnico de gravação: [a preencher no momento da transcrição].

Local: [a preencher no momento da transcrição].

Data: [a preencher no momento da transcrição].

Duração: [a preencher no momento da transcrição].

Páginas: [a preencher no momento da transcrição].

Entrevista realizada no contexto da pesquisa ‘O ciclo de vida profissional na docência no *stricto sensu* em Educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de histórias de vida’, parte integrante do projeto de Tese de Doutorado em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

Temas: Ciclo de vida profissional. Trabalho docente. Programa de Pós-Graduação em Educação. *stricto sensu* em Educação. Percepção do bem/mal-estar. Sentido e significado do trabalho docente. Histórias de vida.

Eixo 1 (Informações sociodemográficas e laborais):

- *Qual a sua idade?*
- *Qual o seu estado civil?*
- *Tens filho(s)? Em caso afirmativo, quantos?*
- *Qual a tua formação acadêmica?*
- *Estás atuando em qual(ais) Programa(s) de Pós-Graduação (curso/instituição)? Qual a nota do Programa? A instituição é pública ou privada?*
- *Qual a sua carga horária dedicada a cada atividade dentro desse(s) Programa(s)?*
- *Quanto tempo tens de profissão docente? Quanto tempo na docência na Educação Superior? E, deste tempo, quanto estás atuando na Pós-Graduação *stricto sensu*?*

Eixo 2

Agora, eu gostaria de lhe pedir que contasse a respeito de ti mesmo, de sua história de vida, tudo o que lhe ocorrer e, mais tarde, vou fazer alguns questionamentos sobre o que me disseres²;

- Após a fala 'livre' do entrevistado, se necessário, refazer todo o caminho por ele relatado, solicitando-lhe a falar um pouco mais sobre cada tópico;
- Se, ainda assim, alguma questão não estiver aprofundada, precisando de maiores informações a respeito ou, se não contemplou determinado assunto que eu, enquanto pesquisadora, tenho interesse para o presente projeto, utilizo desse momento para questionar;
- Aproveito aqui, para caso não tenha sido detalhado na fala anterior, para falar sobre o período da carreira docente em que o entrevistado esteja atuando no momento;

Eixo 3

Por fim, caso não tenha aparecido anteriormente, solicitarei ao entrevistado que fale sobre:

- *Qual o sentido e o significado do trabalho docente em sua vida?*
- *O que tu consideras como fatores de estresse ocupacional, de satisfação e insatisfação no trabalho?*
- *O que te faz/faria permanecer e/ou abandonar a profissão docente?*
- *De acordo com a tua vivência ocupacional, tens mais algo a falar que consideres conveniente no que diz ao respeito ao processo saúde-adoecimento na docência na Educação Superior?*

² Nesse momento deixar o entrevistado falar livremente sobre todos os aspectos de vida e ir anotando, em forma de tópicos, questão a questão por ele apontadas. Após, caso seja necessário um maior aprofundamento, perguntarei sobre cada tópico por ele falado. É importante perguntar sobre todos os tópicos para evitar influenciar sua fala, bem como, para não demonstrar maior interesse por um assunto do que por outro. Também é importante salientar que para a Tese apenas serão utilizadas as informações sobre a história de vida ocupacional, mas identifiquei a pertinência de deixar falar sobre toda a vida, com o propósito de produção de outros textos (artigos para periódicos e/ou eventos), caso seja autorizado pelo entrevistado, e, também, por acreditar que determinados fatos da vida pessoal e ocupacional se entrelaçam e podem dizer muito a respeito uma da outra.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre *Ciclo de vida profissional de docentes no stricto sensu: histórias de vida*, no curso de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, coordenado pela doutoranda Jordana Wruck Timm e orientado pelo professor Dr. Claus Dieter Stobäus. O objetivo desse estudo é analisar as narrativas sobre a percepção do ciclo de vida profissional de docentes do *stricto sensu*, para conhecer sua percepção sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de sua vida profissional.

Sua participação compreende uma entrevista sobre sua história de vida ocupacional, que durará cerca de uma a duas horas. Seu nome não será divulgado e sua participação nesse é voluntária. Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e serão omitidas todas as informações, para que não seja, de nenhuma maneira, identificado, nem sua instituição.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, sendo que o único fator de risco é o tempo de duração da entrevista (o que varia de participante para participante) ou seu acesso a memórias prévias. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão da temática do ciclo de vida profissional e para a produção de conhecimento científico na área. Você não receberá nenhum pagamento por estar participando desse estudo. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa através de publicações científicas (a Tese e artigos/ apresentação em congressos/ encontros) que serão elaboradas a partir dos resultados da pesquisa.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma retida comigo, pesquisadora responsável, e outra com você, participante da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 item IV.3.f, IV.5.d). Ou seja, você receberá uma via original deste termo de consentimento assinada e rubricada por mim, pesquisadora do presente estudo, e pelo orientador do mesmo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora pelo telefone (53) 98408-6343, e-mail jordana.timm@acad.pucrs.br. Ou ainda pelo orientador da pesquisa, através do e-mail: stobaus@pucrs.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (CEP), tem o telefone 51-33203345, situado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 40, sala 505, 90619-900, com funcionamento no horário das 08:00 às 11:30 e das 13:30 às 17:30.

Pesq. respons.: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Doutoranda PPGEduc: Jordana Wruck Timm

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do participante

Assinatura do participante



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE TESE Nº 253

Aos seis (09) dias do mês de julho de dois mil e quinze (2015), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **JORDANA WRUCK TIMM** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Tese, sob a orientação da Doutora Mary Sandra Carlotto. A Proposta de Tese intitulada "**CICLO DE VIDA PROFISSIONAL E O PROCESSO SAÚDE-ADOCIMENTO NA DOCÊNCIA SUPERIOR: HISTÓRIAS DE VIDA OCUPACIONAL**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Mary Sandra Carlotto, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pelo Doutor Claus Dieter Stobäus, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Maria Helena Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pela Doutora Sheila Câmara, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Após a exposição do trabalho, a candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinador. Encerrada a arguição, os examinadores reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua Aprovação. Logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela Doutoranda.

Claus Dieter Stobäus, Maria Helena Barreto Abrahão, Mary Sandra Carlotto, Jordana Wruck Timm, Sheila Câmara

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – sala 318 – CEP 90619 900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3620 – Fax (51) 3320 – 3635
E-mail: educacao-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos

ANEXO C – Aprovação na Comissão Científica (SIPESQ/PUCRS)



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS



Código SIPESQ: 7251

Porto Alegre, 10 de maio de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica do ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES NO STRICTO SENSU: HISTÓRIAS DE VIDA" coordenado por CLAUS DIETER STOBAUS. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica do ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO D – Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES NO STRICTO SENSU: HISTÓRIAS DE VIDA

Pesquisador: claus dieter stobaus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60832916.4.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.791.642

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem o objetivo de analisar as narrativas sobre a percepção do ciclo de vida profissional de docentes do Stricto Sensu, para conhecer sua percepção sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de sua vida profissional. Serão 5 docentes que atuam no Stricto Sensu em Educação, com um método qualitativo, através de entrevistas em profundidade, com histórias de vida destes docentes, sobre o ciclo de vida ocupacional, com os dados coletados serão analisados com base em Análise de Narrativas de Ricoeur.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as narrativas sobre a percepção do ciclo de vida profissional de docentes do Stricto Sensu.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, sendo que o único fator de risco é o tempo de duração da entrevista (o que varia de participante para participante) ou seu acesso a memórias prévias. Mesmo não tendo benefícios diretos, indiretamente estará contribuindo para a compreensão da temática do ciclo de vida profissional e para a produção de conhecimento científico na área.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS**



Continuação do Parecer: 1.791.642

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador tem uma longa trajetória de pesquisas sobre a profissão docente, na perspectiva de bem-estar profissional. Neste projeto, pretende analisar as narrativas de professores que atuam no stricto sensu.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não tem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_692711.pdf	04/10/2016 18:55:34		Aceito
Orçamento	orçamento_ASSINADO.pdf	04/10/2016 16:47:12	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	04/10/2016 16:37:14	claus dieter stobaus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documento_sipesq.pdf	10/05/2016 14:21:44	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	curriculo.pdf	05/04/2016 20:20:24	claus dieter stobaus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_jordana.pdf	05/04/2016 20:14:31	claus dieter stobaus	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	05/04/2016 20:13:57	claus dieter stobaus	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/04/2016 20:13:46	claus dieter stobaus	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@puhrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.791.642

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 24 de Outubro de 2016

Assinado por:
Denise Cantarelli Machado
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

ANEXO E – Sobre as áreas de avaliação da CAPES (CAPES; MEC, 2014)

Fundação

CAPESMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
(<http://www.capes.gov.br/>)

Sobre as áreas de avaliação

Publicado: Terça, 01 Abril 2014 18:30 | Última Atualização: Quinta, 04 Maio 2017 12:07

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, as 49 áreas de avaliação são agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis:

- Primeiro nível: Colégios
- Segundo nível: Grandes Áreas.

Veja abaixo como as áreas são distribuídas em 3 Colégios e 9 Grandes Áreas:

▼ COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA

CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos (/component/content/article/44-avaliacao/4657-ciencia-de-alimentos)	Biodiversidade (/component/content/article/44-avaliacao/4653-biodiversidade)	Educação Física (/component/content/article/44-avaliacao/4666-educacao-fisica)
Ciências Agrárias I (/component/content/article/44-avaliacao/4655-ciencias-agrarias-i)	Ciências Biológicas I (/component/content/article/44-avaliacao/4658-ciencias-biologicas-i)	Enfermagem (/component/content/article/44-avaliacao/4667-enfermagem)
Medicina Veterinária (/component/content/article/44-avaliacao/4640-medicina-veterinaria)	Ciências Biológicas II (/component/content/article/44-avaliacao/4659-ciencias-biologicas-ii)	Farmácia (/component/content/article/44-avaliacao/4671-farmacia)
Zootecnia / Recursos Pesqueiros (/component/content/article/44-avaliacao/4685-zootecniarecursos-pesqueiros)	Ciências Biológicas III (/component/content/article/44-avaliacao/4660-ciencias-biologicas-iii)	Medicina I (/component/content/article/44-avaliacao/4677-medicina-i)
		Medicina II (/component/content/article/44-avaliacao/4678-medicina-ii)
		Medicina III (/component/content/article/44-avaliacao/4633-medicina-iii)
		Nutrição (/component/content/article/44-avaliacao/4689-nutricao)
		Odontologia (/component/content/article/44-avaliacao/4679-odontologia)
		Saúde Coletiva (/component/content/article/44-avaliacao/4682-saude-coletiva)

▼ COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR

Astronomia / Física (/component/content/article/44-avaliacao/4652-astronomiafisica)	Engenharias I (/component/content/article/44-avaliacao/4668-engenharas-i)	Biotecnologia (/component/content/article/44-avaliacao/4654-biotecnologia)
Ciência da Computação (/component/content/article/44-avaliacao/4656-ciencia-da-computacao)	Engenharias II (/component/content/article/44-avaliacao/4669-engenharas-ii)	Ciências Ambientais (/component/content/article/44-avaliacao/4688-ciencias-ambientais)
Geociências (/component/content/article/44-avaliacao/4672-geociencias)	Engenharias III (/component/content/article/44-avaliacao/4686-engenharas-iii)	Ensino (/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino)
Matemática / Probabilidade e Estatística (/component/content/article/44-avaliacao/4687-matematicaprobabilidade-e-estatistica)	Engenharias IV (/component/content/article/44-avaliacao/4635-engenharas-iv)	Interdisciplinar (/component/content/article/44-avaliacao/4674-interdisciplinar)
Química (/component/content/article/44-avaliacao/4634-quimica)		Materials (/component/content/article/44-avaliacao/4676-materials)

▼ COLÉGIO DE HUMANIDADES

CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia (/component/content/article/44-avaliacao/4650-antropologiaarqueologia)	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (/component/content/article/44-avaliacao/4649-administracao-ciencias-contabeis-e-turismo)	Artes / Música (/component/content/article/44-avaliacao/4651-artesmusica)
Ciência Política e Relações Internacionais (/component/content/article/44-avaliacao/4661-ciencia-politica-e-relacoes-internacionais)	Arquitetura, Urbanismo e Design (/component/content/article/44-avaliacao/4638-arquitetura-e-urbanismo)	Letras / Linguística (/component/content/article/44-avaliacao/4675-letraslinguistica)
Educação (/component/content/article/44-avaliacao/4665-educacao)	Comunicação e Informação (/component/content/article/44-avaliacao/4662-ciencias-sociais-aplicadas-i)	
Filosofia (/component/content/article/44-avaliacao/4644-filosofia)	Direito (/component/content/article/44-avaliacao/4663-direito)	
Geografia (/component/content/article/44-avaliacao/4673-geografia)	Economia (/component/content/article/44-avaliacao/4664-economia)	
História (/component/content/article/44-avaliacao/4639-historia)	Planejamento Urbano e Regional / Demografia (/component/content/article/44-avaliacao/4680-planejamento-urbano-e-regionaldemografia)	
Psicologia (/component/content/article/44-avaliacao/4681-psicologia)	Serviço Social (/component/content/article/44-avaliacao/4683-servico-social)	
Sociologia (/component/content/article/44-avaliacao/4684-sociologia)		
Teologia (/component/content/article/74-dav/caa2/4643-teologia)		
Coordenadores de área (/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/coordenadores-de-area)		



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
 ESCOLA DE HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 264

Aos vinte e sete (27) dias do mês de fevereiro de dois mil e dezoito (2018), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **Jordana Wruck Timm**, satisfaz os requisitos exigidos para defesa de tese, sob a orientação do Doutor Claus Dieter Stobäus. Faço constar que a proposta da referida tese foi aprovada em sessão pública de defesa aos nove (09) dias do mês de julho de dois mil e quinze (2015), de acordo com a Ata de Defesa de Proposta de Tese nº 253. A tese intitulada **“O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA NO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO: O SENTIDO, O SIGNIFICADO E A PERCEPÇÃO DO BEM/MAL-ESTAR A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA”** foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pelo Doutor Claus Dieter Stobäus, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Marlene Rozek, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo Doutor Juan José Mouriño Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Universidade Federal de Pelotas e pelo Doutor Manuel Fernández Cruz, da Universidade de Granada (*por videoconferência*). Após a exposição do trabalho, a candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinador. Encerrada a arguição, os examinadores reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, o Presidente da Comissão comunicou sua **APROVAÇÃO**. Fica estabelecido o prazo de sessenta dias (60) para a entrega dos exemplares definitivos junto à secretaria do Programa. Logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela Doutoranda.

(Handwritten signatures of the Commission members and the student)

PUCRS | ESCOLA DE HUMANIDADES



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br