

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO

**OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR: QUAIS OS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A
SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE?**

ANA BEATRIZ GARCIA COSTA RODRIGUES

Orientador: Dr Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Porto Alegre,
2016

ANA BEATRIZ GARCIA COSTA RODRIGUES

OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE?

Tese apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, orientado pelo professor Dr Claus Dieter Stobäus, no curso de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS.

Orientador: Dr Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Porto Alegre,
2016

-
- R696 Rodrigues, Ana Beatriz Garcia Costa
Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de aracaju/se? / Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues; orientação [de] Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – Porto Alegre - RS: PUCRS, 2016.
139 f.
- Inclui bibliografia.
- Tese (Doutorado em Educação)
1. Identidade docente. 2. Práticas Docente. 3. Ensino Universitário. 4. Mal-estar Docente. 5. Identidade Narrativa. I. Stobäus, Claus Dieter . (orient.). II. Rodrigues, Ana Beatriz Garcia Costa . III. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. IV. Título.

CDU: 378.12:658

ANA BEATRIZ GARCIA COSTA RODRIGUES

OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE?

Tese apresentada como um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, no programa de pós-graduação, da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul- PUCR-RS.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus - FACED (orientador)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera - FACED
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Profa. Dra. Gilca Lucena Kortmann
Centro Universitário La Salle – UNILASALLE-Canoas

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - FACED
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Profa. Dra. Dra. Carolina Sousa
Universidade do Algarve - UALG

Para Alisson, Antônio e Ana Luísa, os amores da minha vida!

Agradecimentos

Nesse momento sinto que as palavras não são suficientes para descrever o que realmente quero expressar. A realização e conclusão de mais essa etapa na minha formação pessoal e profissional transcende a objetivação que a escrita me impõe. Muitos foram aqueles que contribuíram para a efetivação deste doutoramento. Foram momentos difíceis, em que muitas vezes tive que articular diversos papéis ao mesmo tempo: o ser mãe, o ser docente, o ser esposa e o ser aluna. Quantas vezes eu quis desistir, mas hoje posso dizer que valeu a pena! Rendo-me, então, às formalidades da escrita e tentarei expressar tudo o que realmente sinto.

Em primeiro Lugar gostaria de agradecer a Deus por ser a fonte de toda a minha força, por conduzir a minha vida e direcionar os meus planos, permitindo, da sua maneira peculiar e indizível, que eu realize os meus sonhos.

Ao meu amor, meu amigo, meu cúmplice, meu marido, Alisson Luís, por sonhar comigo os meus/nossos sonhos, por lutar ao meu lado as minhas/nossas batalhas, por ser inteiro ao meu lado. Obrigada pela sua doação a mim e a nossa família, por escutar as minhas conversas repetitivas, por estudar comigo e discutir os temas relevantes da educação e da minha profissão, por me acolher sempre, por ser presente, por ser quem és! Obrigada meu amor, sem você, sem nossas conversas, sem suas brilhantes reflexões, sem sua determinação contagiante nada disso seria possível.

Aos meus filhos, Antônio e Ana Luísa, as principais e fundamentais teses da minha vida, por superarem as minhas ausências com tanto amor e docilidade, por alegrarem a minha vida e por me ensinarem a ser quem eu sou.

Aos meus pais, Leônia e Roberto, por todo o apoio em todos os sentidos. Vocês me inspiram e me ensinam a cada dia a seguir em frente, a ser forte, persistente e a não desistir perante os obstáculos, mesmo quando tudo parece perdido, sem solução, vocês me ensinam a ter sempre esperança.

Ao meu irmão Daniel Antônio (in memoriam), meu santinho particular no céu, a quem peço intercessão diante das minhas dificuldades, a quem dirigi minhas orações prontamente atendidas nas adversidades.

Aos meus sogros Roberto e Neide, por fazerem parte da minha vida, por me acolherem sempre como a uma filha, pela cumplicidade e torcida em todo o decorrer deste doutorado, por todo o apoio dedicado a minha família nas minhas ausências, pelas orações constantes e pela certeza e segurança de que vocês estão sempre por perto.

À minha irmã Mariése e meu cunhado Marcinho, meus queridos do coração, por todo o apoio na escrita e revisão desta tese e pela paciência em me escutar nas minhas crises existenciais.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, por estar sempre disponível a me atender, apesar dos milhares de quilômetros entre nós, por todo o apoio, confiança, acolhimento e prontidão.

Ao Professor Dr. Juan Mourino Mosquera, por todos os ensinamentos de humanidade que dispensou a mim nesses anos de Doutoranda.

Às Professoras Dra. Isabel Carvalho e Dra. Lúcia Giraffa, pelo apoio, dedicação e acolhida em Porto Alegre, sempre disponíveis e amáveis.

Às minhas queridíssimas companheiras de viagem, de quarto, de choro, de passeios, de estudos e de doutorado: Ana Cristina e Livia de Melo por serem verdadeiras irmãs nessa trajetória. A todos os meus queridos colegas de doutorado, Rita, Silvana, Marilene, Hugo, Evandro, Leonardo, Igor, Tereza, Betizabel por todo o aprendizado nesses quatro anos de convivência.

Ao coordenador do curso de Psicologia da UNIT, Professor Alexandre Raad pela compreensão nas minhas ausências no trabalho e por sempre me apoiar a seguir em frente.

As minhas queridas psicoamigas, Célia Maria Vieira e Maria José Camargo, pelo colo, pela companhia, pelos ouvidos, pela cumplicidade e amizade.

Aos docentes entrevistados, por contribuírem com as suas histórias de vida para a construção desta tese.

Por fim, a todos aqueles que ajudaram e torceram de maneira direta ou indireta para a construção deste trabalho, o meu muito obrigada!

Câmara de ecos

*Cresci sob um teto sossegado, meu
sonho era um pequenino sonho meu.
Na ciência dos cuidados fui treinado.
Agora, entre meu ser e o ser alheio, a
linha de fronteira se rompeu.*

SALOMÃO, Waly. *Algarvias: câmara de ecos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, através de histórias de vida de docentes que atuam em duas Universidades, uma pública e uma privada, em Aracaju-SE, os processos identitários pessoal e profissional e os sentidos atribuídos por eles às suas práticas educativas. Não consideramos aqui a identidade como algo estático, imóvel, mas sim como um processo móvel, fluido e multifacetado. No Referencial Teórico, optou-se por um caminho fundamentado no conhecimento psicológico e sociológico sobre a identidade, com base nos pressupostos teóricos de Identidade Narrativa de Paul Ricoeur. Buscou-se, nas narrativas dos docentes, compreender como as práticas profissionais e demandas institucionais influenciam os seus processos identitários. Para tanto, utilizou-se a Entrevista Narrativa para desvelar a formação e a atuação docente em docentes de universidades públicas e privadas do estado de Sergipe, trazendo a luz as escolhas, os significados e os desafios enfrentados em seus processos de formação e de construção da identidade docente. Assim foram utilizadas as seguintes questões norteadoras: Como se constitui a identidade dos docentes do ensino público e privado das instituições de ensino superior? Como esses professores constroem suas práticas nas esferas pública e privada das IES? Como as realidades e as demandas dessas instituições interferem na construção da identidade desse professor? Quais as principais fontes de Mal-estar e Bem-estar nas instituições públicas e privadas? A análise das entrevistas foram baseadas nos pressupostos teóricos de Paul Ricoeur, especificamente no conceito e teorizações acerca da identidade narrativa. Foi possível observar que as vivências da docência na esfera pública e privada são muito diferentes, pois as demandas e perfis institucionais são díspares. Assim, verificou-se, na esfera privada, que as narrativas dos docentes incluíram aspectos que se relacionam de maneira direta e/ou indireta à lógica capitalista do ensino superior, presente nas instituições particulares. Na esfera pública, foram encontrados relatos referentes à grande demanda burocrática, às

competições acirradas entre colegas. A partir da análise, foram elaboradas as seguintes categorias: A escolha em ser docente; a construção das práticas docentes e a Relação entre as práticas docentes e a construção da identidade desses professores. Nas discussões elaboradas, ao analisar o processo identitário dos docentes, percebe-se que a fluidez e mobilidade da identidade de cada um se manifesta nas necessidades constantes de adaptações e readaptações que o meio lhes impõe. Dessa maneira, as interfaces entre as práticas docentes, os contextos institucionais e a identidade docente estão presentes em todos os trechos narrativos analisados neste trabalho. As estratégias utilizadas para lidar com as demandas institucionais e sociais, os significados atribuídos a suas práticas profissionais e a suas vivências pessoais, as reflexões e ressignificações são resultantes das transformações identitárias por ele sofridas.

Palavras Chave: Identidade docente, práticas docentes, ensino universitário, mal-estar docente, Identidade Narrativa.

ABSTRACT

This research aims to analyze, through life stories of professors who work in two universities, one public and one private, in Aracaju-SE, the personal and professional identity processes and the meanings attributed by them to their educational practices. We do not consider here the identity as static, motionless, but as a mobile, fluid and multifaceted process. In Theoretical we opted for a reasoned way in the psychological and sociological knowledge about the identity and the theoretical assumptions of Paul Ricoeur's Narrative Identity. We sought, in the narratives of the professors, to understand how professional and institutional demands practices influence their identity processes. For this, we used the narrative interview to unveil training and teaching activities in professors from public and private universities in the state of Sergipe, bringing to light the choices, the meanings and the challenges faced in their formation processes and the construction of the teacher identity. Thus the following guiding questions were used: how is the identity of the public and private school professors constituted in higher education institutions? How do these professors build their practices in public and private spheres of IES? How do the realities and demands of these institutions interfere in the building of this professor identity? What are the main sources of malaise and welfare in public and private institutions? Analysis of the interviews were based on theoretical assumptions of Paul Ricoeur, specifically the concept and theories about narrative identity. It was observed that the teaching of experiences in the public and private spheres are very different, because the demands and institutional profiles are disparate. Thus, it was found in the private sphere that the narratives of professors included aspects that relate directly and/or indirectly to the capitalist logic of the present higher education in

private institutions. In the public sphere, there have been reports regarding the great bureaucratic demand and the fierce competition between colleagues. From the analysis using Ricoeur, the following categories were developed: The choice to be teaching; the construction of the teaching practices and the relationship between the teaching practices and the construction of the identity of these professors. In elaborate discussions, it is clear that the identity processes of these professors, that the fluidity and mobility of the identity of each, is manifested in the constant needs of adjustments and readjustments that the environment imposes on them. Thus, interfaces between teaching practices, institutional contexts and teacher identity are present in all the narrative passages analyzed in this work. The strategies used to deal with the institutional and social demands, the meanings attributed to their professional and their personal experiences practices, reflections and reinterpretation are the result of identity transformations undergone by these professors.

Key Words: Teacher identity, teaching practices, university education, teacher burnout, narrative identity.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser, à travers des histoires de vie des enseignants qui travaillent dans deux universités, une publique et l'autre privée, à Aracaju-Se, les processus d'identité personnelle et professionnelle et les significations attribuées par eux à leurs pratiques éducatives. Nous ne considérons pas ici l'identité statique, immobile, mais comme un processus mobile, fluide et multiforme. Dans théorie, nous avons opté pour une approche raisonnée dans la connaissance psychologique et sociologique sur l'identité et les hypothèses théoriques de identité narrative, de Paul Ricoeur. Nous avons recherché, dans les récits de les professeurs, à comprendre comment les pratiques professionnelles et les demands institutionnelles influencent leurs processus d'identité. Pour cela, nous avons utilisé l'entrevue narrative, pour découvrir la formation et la pratique éducative dans les universités publiques et privées de l'état de Sergipe, conduisant à la lumière les choix, les significations, et les difficultés trouvées dans les processus de formation et construction de l'identité de l'enseignant. Par conséquent, les questions d'orientation suivantes ont été utilisées: Comment est l'identité de l'enseignant dans les écoles publiques et privées, de l'enseignement supérieur? Comme ces enseignants construire leurs pratiques dans les sphères publiques et privées de l'IES? Comment interfèrent les réalités et les demandes de ces institutions dans la construction de l'identité de ces enseignants? Quelles sont les principales sources de confort et l'inconfort dans les institutions publiques et privées? L'analyse des entrevues ont été fondées sur des hypothèses théoriques de Paul Ricoeur, en particulier le concept et les théories sur l'identité narrative. Il a été observé que les expériences d'enseignement dans la sphère public et le privé sont très différents, parce que les demands et les profils institutionnels sont divergent. Ainsi, il a été trouvé dans la sphère privée que les narratives de les professeurs incluent les aspects

associée, d'une manière directement ou indirectement, avec la logique capitaliste de l'enseignement supérieur présente dans les établissements privés. Dans le domaine public, il y a trouvé rapports qui concernent des demandes bureaucratiques, concurrence féroce entre collègues. De l'analyse, les catégories suivantes ont été développées: le choix d'être l'enseignant; la construction des pratiques d'enseignement et la relation entre les pratiques d'enseignement; et la construction de l'identité de ces enseignants. Dans les discussions développées, il est clair que les processus concernant l'identité des professeurs et que la fluidité et la mobilité de l'identité de chaque personne sont manifestés dans les nécessités de l'adaptation et la réadaptation que l'environnement leur impose. Ainsi, les interfaces entre les pratiques d'enseignement, les contextes institutionnels et de l'identité des enseignants sont présents dans tous les passages narratifs analysés dans ce travail. Les stratégies utilisées pour faire face aux exigences institutionnelles et sociales, les significations attribuées à leurs pratiques professionnelles et à leurs expériences personnelles, les réflexions et changements de significations sont le résultat de transformations identitaires subies par ces enseignants.

Mots-clés: identité de l'enseignant; les pratiques d'enseignement; de l'éducation universitaire enseignante, identité narrative

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 A Identidade enquanto processo.....	18
1.2 Identidade docente, práticas e formação profissional.....	22
1.3 Identidade Narrativa em Paul Ricouer.....	29
1.4 O mercado do Ensino superior no Brasil e o trabalho do professor: Contextos atuais.....	35
CAPÍTULO II – Método.....	41
2.1 sujeitos.....	43
2.2 Instrumentos.....	44
2.3 Etapa de execução da pesquisa.....	45
2.4 Entrevista.....	46
2.5 Procedimentos éticos.....	46
2.6 Caracterização das instituições.....	46
CAPÍTULO III – Análise e discussão dos resultados.....	52
3.1 A escolha em ser professor.....	52
3.2 A construção das práticas docentes	60
3.3 Práticas docentes, demandas institucionais e identidade do docente.....	78
Considerações Finais.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	129
APÊNDICE B – Parecer consubstanciado do CEP.....	132

INTRODUÇÃO

Certa vez, em sala de aula, um aluno me fez a seguinte pergunta: “Professora por que a senhora não faz um concurso para ter uma vida melhor?” Um outro aluno me perguntou: “Professora, além de dar aula a senhora trabalha?” Esses e outros questionamentos me levaram a pensar sobre a docência e minha prática docente. A minha vivência da docência é motivo de muitas alegrias, tristezas e contradições. Contradições essas que me fazem (re) pensar minhas práticas como professora e como pessoa. Foi-me possível vivenciar a docência no ensino superior público e privado e perceber como a prática docente nessas esferas se efetivam e se diferenciam.

Da posição em que escrevo, meus questionamentos partem da minha experiência e são ancorados nas vivências e práticas que tenho ainda a explorar não apenas com os alunos, mas como os colegas de profissão, parceiros e cúmplices na minha vida profissional.

Se os alunos com quem lido no cotidiano universitário pensam dessa forma acerca da minha profissão é, talvez, por que não creem que sou realizada como professora ou porque depreciam a profissão do docente, quem sabe em decorrência dos discursos que circulam socialmente sobre a educação e a docência. Tal questão me levou refletir também acerca do papel do professor, de sua identidade e da forma como ele é visto e de como ele se percebe e se identifica profissionalmente.

Diante desta experiência particular, surgem alguns questionamentos acerca da identidade do professor e das práticas docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas:

1. Como se constitui a identidade dos docentes do ensino público e privado das instituições de ensino superior?
2. Como esses professores constroem suas práticas nas esferas pública e privada das IES?
3. Como as realidades e as demandas dessas instituições interferem na construção da identidade desses professores?
4. Quais as principais fontes de Mal-estar e Bem-estar nas instituições públicas e privadas?

Essas são algumas questões, para as quais se pretendeu buscar respostas no desenvolvimento deste trabalho.

A discussão, de tais questões, é de extrema importância para a realidade atual da educação superior. Vivemos um contexto de grande demanda e de considerável crescimento do ensino superior no Brasil. Isto se dá não só pelo crescimento populacional, mas também pela grande necessidade de qualificação de mão de obra, decorrente do crescimento econômico do mercado atual. Cavalcanti (2013) afirma que com o crescimento econômico do Brasil, as taxas de desemprego têm diminuído, porém há uma escassez de mão de obra qualificada que tem gerado sérios problemas em determinados setores da economia.

Assim, percebe-se a proliferação de instituições dispostas a oferecer cursos de graduação tanto na esfera pública quanto na privada. Cada uma dessas esferas possui características próprias com objetivos diferenciados que repercutem na atuação e formação de um dos seus principais protagonistas: o professor. Aí está a relevância deste trabalho. Discussões e comparações entre os impactos causados por estas instituições nos docentes de ambas as realidades, podem suscitar reflexões e posturas determinantes e inovadoras que beneficiem todos os envolvidos.

Cunha (2003) defende que o desenvolvimento do ensino superior ocorre de maneira desigual nos setores público e no setor privado. Um dos efeitos mais importante é a 'improvisação dos professores', especialmente no setor privado, comprometendo a qualidade do ensino na graduação e, até mesmo, na pós-graduação.

Cavalcanti (2013, p. 15) destaca que as pesquisas do INEP demonstram um grande avanço de matrículas no ensino superior nos últimos 20 anos. A autora afirma que a desigualdade da qualidade no ensino superior é um consenso pelos estudiosos do tema. Ela ainda acrescenta que, para alguns estudiosos, o principal destaque tem sido dado ao diploma em lugar do conhecimento, que, em sua análise, tornou-se "uma espécie de carteira de habilitação para transitar no mercado de trabalho", enquanto outros critérios acadêmicos, baseados na meritocracia, estão sendo desvalorizados.

Se por um lado a discussão de tais questões é fundamental para a apreensão da atual realidade do ensino superior em nosso país, por outro é

imprescindível para elucidação do papel e da identidade do professor nessa conjuntura que, sem dúvida, interfere em suas práticas docentes, gerando ansiedade, insegurança, suscitando expectativas sombrias ante o atual quadro que se configura.

Em razão de tudo isto, sentimos a necessidade de compreender como se constrói a identidade docente em instituições de ensino superior públicas e privadas. Para tanto, temos como objetivo geral de nossa pesquisa analisar, por meio de histórias de vida de docentes que atuam em duas Universidades de Aracaju-SE, uma pública e uma privada, a constituição dos processos identitários pessoal e profissional. Como objetivos específicos, temos a pretensão de:

- o Identificar a constituição dos sentidos atribuídos pelos docentes a suas práticas educativas .
- o Analisar as interfaces entre a as práticas docentes, os contextos institucionais e a identidade docente.
- o Destacar os principais fatores desencadeadores de mal-estar e bem-estar nos docentes investigados.

O presente trabalho organiza-se em quatro capítulos básicos. No primeiro capítulo, expõe-se a fundamentação teórica dividida em quatro seções: A Identidade enquanto processo; Identidade docente, práticas e formação profissional; O mercado do Ensino superior no Brasil e o trabalho do professor; Contextos atuais e Identidade Narrativa em Paul Ricouer.

O segundo capítulo é referente ao “Método”. Nele são apresentados todos os procedimentos que foram adotados para a execução deste trabalho. Os dados das narrativas coletadas, foram analisados dos pressupostos teóricos de Paul Ricuer, pretendendo-se, assim, que a produção de conhecimentos, através desses resultados, contribua para o desenvolvimento da educação e das discussões acerca da identidade e da prática profissional do docente do ensino superior.

O próximo capítulo se refere à análise e discussão das narrativas coletadas, confrontando-se os resultados alcançados com a literatura estudada, pretendendo-se, assim, a produção de conhecimentos que, de forma conclusiva, contribuam para o desenvolvimento das Ciências da Educação.

Finalmente, a última sessão é o capítulo das “Conclusões e considerações finais”, no qual se procura expor as principais aferições possíveis diante deste trabalho e algumas ponderações que devem ser levadas em conta pelos pesquisadores da área.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

O percurso teórico aqui desenvolvido foi dividido em quatro seções. Na primeira, intitulada “A Identidade enquanto processo”, foram discutidos os conceitos de identidade e de processo identitário, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, foram investigados artigos e pesquisas disponíveis em algumas bases de dados acerca da Identidade docente, práticas e formação profissional. A terceira seção foi voltada para a contextualização do mercado do ensino superior no Brasil e o trabalho do professor nos contextos atuais. Por fim, na última seção, foi discutido o conceito de Identidade Narrativa em Paul Ricoeur.

1.1. A Identidade enquanto processo

Partindo da concepção de que a identidade na verdade é processual, esta sessão optou por um caminho fundamentado no conhecimento psicológico e sociológico.

Laurenti e Barros (2000) entendem que a identidade não pode ser considerada inata ao ser humano e, sim, histórico-social, ou seja, uma singularidade edificada, histórica e socialmente, nas relações do indivíduo com seus semelhantes.

Os valores e os significados cognitivos e emocionais gerados no indivíduo pelos grupos e categorias sociais de que este faz parte são fundamentais para a formação de parte do seu auto-conceito e, conseqüentemente, de sua identidade social (TAJFEL, 1978). Afirma ainda este autor que categorização social em um determinado grupo tem a função de auxiliar o indivíduo a estruturar a compreensão causal do meio social e, por meio dessa compreensão, elaborar suas ações. Com o professor não seria diferente, ao contrário. A sua relação com o aluno, a construção social desta interação interfere no seu processo

Percebe-se, diante do exposto, que as estruturas individuais e sociais se modificam, de maneira concomitante, de forma dinâmica, entrelaçada, de modo que a singularidade específica de cada indivíduo, ou seja, seu caráter individual é moldado de acordo com as relações humanas e através delas, conforme Elias

(1987, p. 35), que explica essa inter-relação entre indivíduo e sociedade exemplificando-a através da metáfora da rede:

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dela.

A metáfora utilizada por Elias (1987) para explicar a inter-relação indivíduo e sociedade demonstra a complexidade e a dinâmica dessa relação, em que a unidade indivíduo-sociedade depende da diversidade de funções, da reciprocidade existente entre eles. Na sociedade, como no exemplo da rede, o indivíduo não pode ser considerado de forma isolada, mas como parte do contexto das relações. A alteração de um indivíduo em particular repercute no contexto social e vice-versa.

Berger e Luckman (2004, p. 55-56) afirmam que a identidade individual é, antes de tudo, social e que as estruturas da consciência individual são formadas pelas estruturas sociais. Isso ocorre porque as instituições sociais e seus esquemas são internalizados na consciência do indivíduo, substituindo seus instintos e conduzindo suas atitudes. Essa internalização, segundo esses autores, se dá em “processos de camadas múltiplas; em primeiro lugar, na ‘socialização primária’, em que se coloca a pedra fundamental da construção da identidade pessoal; depois na ‘socialização secundária’, que introduz o indivíduo nos papéis da realidade social, sobretudo no mundo do trabalho”.

A ‘socialização primária’ refere-se ao momento em que o indivíduo compreende e incorpora em sua singularidade, como seu o mundo no qual está inserido, tornando-se assim membro da sociedade e a ‘socialização secundária’

consiste na compreensão dos submundos institucionais ou baseados em instituições do mundo já incorporadas (BERGER E LUCKMANN, 1994).

Jacques (1999), também, tem entendimento assemelhado, pois afirma que a identidade pessoal é fruto do contexto histórico e social em que o sujeito se insere, mas não de forma passiva, pois esse contexto, ao mesmo tempo em que influi na identidade individual, em virtude de sua apropriação, é também influenciado por ela.

De acordo com Hall (2003), a identidade, na concepção sociológica, é a intercessão entre o mundo interno pessoal e o externo público. Com as mudanças culturais e institucionais próprias à pós-modernidade, o indivíduo não é mais ser detentor de uma identidade única e estável, ao contrário, a identidade individual está se tornando, cada vez mais fragmentada, formando várias identidades, que muitas vezes se contradizem e que se conformam aos diferentes contextos culturais que cercam o ser humano. Nesse sentido, o indivíduo assume a identidade que lhe é solicitada por um determinado sistema cultural em um determinado momento.

Também em um viés sociológico, Bauman (2005) considera que a identidade do homem, ou suas identidades, nas mais diversas esferas, sejam elas, sociais, sexuais, profissionais e religiosas sofrem um processo de contínua transformação, na medida em que o homem se defronta com as incertezas e mudanças do que o autor chama de “modernidade líquida”. O autor ressalta que a realidade, atualmente, se apresenta de forma subjetiva, móvel, fluida, e é dessa forma que o homem a vivencia.

Por isso, diz ele:

A força da sociedade e o seu poder sobre os indivíduos agora se baseiam no fato dela ser ‘não-localizável’ em sua atitude evasiva, versatilidade e volatilidade, na imprevisibilidade desorientadora de seus movimentos, na agilidade de ilusionista com que escapa das gaiolas mais resistentes e na habilidade com que desafia expectativas e volta atrás nas suas promessas, quer declaradas sem rodeios ou engenhosamente insinuadas (Bauman, 2005, p.58-59).

Esse contexto, segundo o autor, não comporta um homem estável, fixo, imutável, ao contrário, estar em movimento tornou-se um requisito indispensável e não uma questão de escolha.

Bauman traz à tona o caráter frágil e “eternamente provisório” (p.22) da identidade e, por isso, as escolhas, as atitudes, os caminhos percorridos pelo ser humano, são fatores que a influenciam de forma incontestável.

Em vista disso, conclui-se que, em bons aspectos, as expressões “experiência social” e “experiência individual” talvez sejam meramente coloquiais, não se circunscriem de forma consistente, pois há uma perspectiva de unicidade indissolúvel, permitindo cogitar um possível paradoxo, o de que as projeções das coisas e do mundo no indivíduo são as projeções do próprio indivíduo nas coisas e no mundo. Daí, certamente, as sínteses de identidade, subjetividade, intersubjetividade, em suma, do viver humano.

1.2. Identidade docente, práticas e formação profissional

Diante do que já foi tratado nos capítulos anteriores, seguiremos esta discussão por alguns estudos, na área da educação, sobre a identidade docente.

Inicialmente conversaremos com o trabalho de Powaczuk e Bolzan (2011, p. 1), que refletem sobre o início da docência universitária. As autoras baseiam suas pesquisas na premissa de que os professores que exercem a docência nas Instituições de Ensino Superior, sem experiência e preparo para atuar na graduação, passam por “um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas configurações do seu agir, combinadas às exigências e necessidades que se apresentam no contexto da profissão docente”.

As estudiosas em questão não tratam diretamente da identidade profissional do docente, mas tratam da produção de subjetividade, da influência da trajetória profissional na vida pessoal.

Isso significa dizer que as vivências pelas quais os professores passam ao longo de seu percurso formativo podem incidir sobre o fazer-se docente de modo distinto, tendo em vista as possibilidades de interpretação e de [re]significação que este

traz consigo nos diferentes momentos de sua trajetória. Powaczuk e Bolzan (2011, p. 1).

Apesar de as autoras não tratarem diretamente da identidade de forma explícita, indiretamente percebe-se no texto a influência das trajetórias e práticas docentes na personalidade do docente e em sua vivência profissional. Esses achados são de fundamental importância para a investigação dos processos identitários do professor.

Segundo Nóvoa (2009, p. 10), a profissão do docente é marcada por rígidas tradições individualistas e por acentuadas regulações externas e burocráticas. O autor afirma que quanto mais se fala em autonomia do professor mais a sua ação é controlada por diferentes instâncias, reduzindo a sua margem de liberdade e de independência, e ele levanta a seguinte questão:

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”?

Nóvoa (2009) segue enfatizando a necessidade de se inserir o que ele denomina de *teoria da personalidade na teoria da profissionalidade*. Isto significa a construção de um conhecimento pessoal, um autoconhecimento, dentro do conhecimento profissional, captando assim o sentido, o significado da profissão docente. Assim o autor argumenta que a profissionalidade docente não pode deixar de ser construída dentro de uma personalidade.

Essa profissionalidade contempla a compreensão e a aquisição contínua do conhecimento; a cultura profissional da instituição em que o docente está inserido, a partir de uma perspectiva cooperativa e reflexiva; a capacidade de comunicação e de relação definida como Tato Pedagógico; o trabalho em equipe em uma dimensão coletiva e colaborativa; e por fim o compromisso social convergindo para os princípios, valores, a inclusão social e a diversidade cultural (NÓVOA, 2009).

Para Nóvoa (2009, p. 18-19), este Tato Pedagógico está diretamente ligado à personalidade do docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa por isso que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Consideramos o conceito de personalidade utilizado por Nóvoa similar ao conceito de identidade ou de processos identitários, trabalhado nesse texto. Não há como separar a identidade do sujeito de suas práticas, sejam elas quais forem, e vice-versa. Nesta perspectiva processual e complexa de identidade/pessoalidade, não dá para separar o professor da pessoa e a pessoa do professor, ambos se auto constituem, se auto (des)constroem.

Segundo Franco e Gentil (2007), para que possamos compreender a identidade do professor do ensino superior é necessário que consideremos as interligações entre diversos fatores que permeiam a sua formação identitária. Dentre esses fatores, as autoras citam os laços ou vínculos institucionais que demandam a inserção destes em uma pluralidade de grupos e, conseqüentemente, uma série de papéis a serem exercidos pelos docentes que se entrecruzam.

Conforme Franco e Gentil (2007, p. 43), as identidades docentes vão se construindo em uma relação entre:

[...] trabalho, formação, vida pessoal, história, políticas públicas e o lugar de onde cada professor/grupo re-significa a identidade a cada tempo, espaço e projeto coletivo. Assim, é preciso falar de identidades sem esquecer que determinar a identidade coletiva e profissional do professor pode ser uma das especificidades da profissão na identificação entre profissionais.

Observa-se que, tanto os vínculos institucionais quanto as relações sociais do professor são elementos constitutivos não só de sua identidade, mas de suas práticas e da sua formação.

Nesse processo, as autoras destacam algumas possibilidades de questões que consideram relevantes na época atual como: a relação de trabalho, as políticas públicas e as relações e interpretações que os professores estabelecem e elaboram a partir destas, o processo de formação e as elaborações de significados que surgem a partir desses processos, as diversas práticas profissionais, o espaço de atuação profissional e, finalmente, os objetivos profissionais (FRANCO e GENTIL, 2007).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005), consideram que a identidade docente deve ser entendida como uma construção social, marcada pela origem e pelo desenvolvimento histórico dessa profissão, pelas representações que o professor faz de si mesmo e das funções por ele exercidas e, por fim, pelos discursos sócio-culturais sobre a docência e a escola.

Figueiredo (2010, p. 163), ao investigar a construção da identidade na formação docente em Educação Física, conclui que esse processo de construção de identidades dos professores se “constitui e é constituído por uma articulação de identidade ‘para si’, de identidade atribuída pelo outro”, de inter-relações entre o trabalho e a formação e, por fim, de relações pessoais-profissionais, além de diversas outras dimensões não mencionadas aqui. Segundo a autora, não basta ressaltar a instabilidade da identidade, mas deve ser levado em consideração que a formação identitária é contínua e está o tempo todo conectada aos eventos externos e as suas modificações, adaptando-se a eles.

Continua o autor (p.163) comentando que, “como quando se pensa nas relações que o professor precisa (re) construir com os saberes especializados da atividade profissional, no sentido de ter que passar a gerir novas relações”.

Essa construção identitária pode ser demonstrada a partir da pesquisa de Siqueira (2006), que observou que a identidade dos docentes das IES particulares de Brasília/DF é constituída a partir da interseção das relações sociais, especialmente o reconhecimento social. Porém, foi verificado que alguns elementos como o *desencantamento* e o *sofrimento* são bastante comuns entre esses docentes, pois lidam com contradições próprias do modelo de gestão que

funciona de acordo com as exigências de mercado e que se refletem na atuação desses professores e, conseqüentemente, na construção de suas identidades. Além disso, fatores como medo da demissão, do fracasso profissional, aliados à impossibilidade ou restrições de acesso a qualificações voltadas a construção de sua carreira (SIQUEIRA, 2006).

Segundo Moraes (2009), a identidade do professor encontra-se sob a influência de múltiplos fatores, advindos das diversas transformações, cada vez mais rápidas, a que as próprias instituições de ensino e a sociedade em geral também sofrem. Essas mudanças ocorrem em todas as esferas da atividade humana, modificando papéis e valores tradicionalmente arraigados e gerando novas exigências aos docentes.

A identidade do docente se manifesta e se concretiza em suas atuações e em suas práticas. Essas práticas tendem a responder uma demanda específica, determinada pela disciplina, pelo perfil do aluno e pela instituição. Tradicionalmente a prática profissional é concebida a partir das competências e habilidades profissionais que, por sua vez, são vistas como conseqüentes de um determinado saber.

Porém, para o professor, sua prática profissional não se limita a um saber restrito a conhecimentos científicos determinados (MORGADO, 2011). Ressalta o autor que o saber profissional do docente não pode se limitar ao domínio dos conteúdos científicos curriculares ou das ciências da educação. Esse saber e, conseqüentemente, sua prática estão, de fato, relacionados à circunstância em que ela é manifestada, ao contexto social em que ela penetra e atua, ou nas palavras de Morgado (2011, p. 79) a prática educativa leva o professor a “apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizamos alunos e os contextos com que trabalha quotidianamente”.

Isaía, Maciel e Bolzan (2010, p. 1), ao investigarem sobre os ciclos de vida profissional dos professores de ensino superior em IES públicas e privadas, compreenderam a existência de “movimentos construtivos da docência”, que articulam o pessoal, o institucional e o profissional e como esses aspectos se transformam no decorrer da trajetória docente. As autoras ressaltam que estão imbricados a esses movimentos construtivos as singularidades e as formas de vivenciar e interpretar as situações de cada docente.

Pereira (2007) estudou o percurso histórico de quatro professores, procurando compreender, nesta trajetória, a individualidade e as influências vivenciadas envolvendo suas crenças e escolhas. O autor direcionou sua atenção para o processo de construção da identidade dos sujeitos, objetivando compreender os fatores que os levaram a fazer suas escolhas profissionais, enfatizando que estas escolhas são refletidas diretamente nas atuações profissionais destes docentes. Pereira tem como uma das conclusões de sua tese que o processo identitário dos professores envolvidos é contínuo, flexível e dinâmico, interferindo de forma direta nas suas ações pedagógicas.

No estudo do processo identitário docente, a interação entre o contexto no qual o professor está inserido e suas condições pessoais são determinantes. Por isso a construção da identidade docente tem uma estreita relação com o mal/bem-estar do professor. (LOPES, 1992; OLIVEIRA E GOMES, 2003). Mas o que seria o mal-estar docente? O Mal-estar docente é caracterizado pela inibição do exercício competente do trabalho docente e pelo desejo de abandonar a profissão. Pode ser causado por inúmeros fatores, como: as condições de trabalho, a formação (inadequada) dos docentes, as políticas públicas e institucionais voltadas para a educação, dentre outros (OLIVEIRA e GOMES, 2003; LOPES, 1992; MOSQUERA e STOBÄUS, 2006).

Não se pode investigar a identidade de um indivíduo sem levar em consideração seus aspectos filogenéticos, ontogenéticos e culturais. Dentre esses aspectos, ressalto a importância dos dois últimos. Não é possível abarcar o processo identitário de um sujeito sem buscar compreender o seu desenvolvimento ontológico e, nesse viés, o mal/bem-estar pessoal e profissional. É a partir do mal/bem-estar que o professor vai elaborar os significados de suas práticas, de sua profissão e, conseqüentemente, o seu processo identitário.

Oliveira e Gomes (2003) apontam que este mal-estar docente está relacionado à atual crise de identidade do professor e que ele precisa ser analisado em uma perspectiva multidimensional.

Pires e Beranger (2009), ao investigarem sobre a identidade docente de um grupo de professores de matemática, consideraram aspectos de natureza cultural, religiosa, ética, entre outros, como também elementos resultantes de mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Os autores, dentre

outras coisas, concluem que a conjuntura atual não é muito favorável ao desempenho da atividade docente, gerando um mal-estar generalizado nos docentes investigados, causando desânimo no exercício profissional e desprestígio social, uma das fontes de bem-estar.

Para Wachs (2010), a análise reflexiva crítica do docente em relação a sua formação profissional e acadêmica é de fundamental importância, porém este processo não deve se limitar a uma dimensão individual, mas deve levar em consideração os espaços em que está inserido, 'olhando a si mesmo diante do outro'. Assim, o autor se fundamenta em Paul Ricouer afirmando, em relação à percepção da identidade pessoal, que a dimensão mais próxima da pessoa é a reflexão de si mesmo em relação com o outro.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54) afirmam que, nas pesquisas acerca da identidade docente, não podem pretender o alcance de resultados universais ou definitivos, isto seria um grande erro epistemológico, ao contrário deve-se privilegiar a heterogeneidade da profissão docente e as instabilidades da identidade no mundo atual. Por isso, tais pesquisas devem priorizar as diferenças, a dinâmica "contraditória e fragmentada em que estão mergulhados" e, para isso, as narrativas sobre si mesmos e seus contextos de trabalho são consideradas, por esses autores, um caminho válido para a pesquisa da identidade docente.

O contexto em que o docente está inserido influencia sua identidade docente, porém se cristaliza de maneira particular em cada um, decorrendo das escolhas relacionadas à formação profissional e pessoal de cada professor (SOARES, 2014).

A identidade docente pode ser influenciada pelo contexto em que está inserido, entretanto ela se cristaliza em cada docente, de maneira particular. Normalmente, decorre da prática docente, pelas escolhas formativas tanto profissionais como pessoais.

De uma forma geral, observa-se que, direta ou indiretamente, sempre há uma articulação entre os processos identitários do docente, sua formação e suas práticas profissionais. Porém, este é um estudo inicial e muita literatura, ainda, falta ser levantada e investigada para que se possa chegar a uma conclusão mais consistente.

1.3 Identidade Narrativa em Paul Ricouer

Nesta seção trazemos à discussão o processo de identidade em Paul Ricouer, pois pretendemos desenvolver as nossas análises a partir de sua perspectiva teórica.

A afinidade da discussão do conceito de identidade em Paul Ricouer e nos demais teóricos tratados no primeiro capítulo deste trabalho, está em seu caráter fluido, contínuo, processual e dialético que (des)constitui, (des)constrói o sujeito.

Para este autor a compreensão que o indivíduo tem de si é efetivada pela narração das suas próprias experiências. Nessa perspectiva, o sujeito interpreta suas próprias ações, possibilitando, como consequência uma interpretação de si em um viés hermenêutico, gerando uma compreensão da sua própria identidade (GUBERT, 2012).

Ricouer (2012a) define identidade em dois usos deste termo: Mesmidade e Ipseidade. O primeiro corresponde ao termo *idem*: o semelhante, o muito parecido, o idêntico. O segundo termo chamado de Ipseidade se refere a identidade como si, como mudança aliada a permanência da pessoa. Para Ricouer a identidade é fluida e permanente, ao mesmo tempo que continua se transforma em uma perene interação, em uma relação dialética entre mesmidade e ipseidade.

Ricouer (1991) afirma que a dialética da mesmidade (o que?) e da ipseidade (quem?) é interna à constituição ontológica da pessoa. Mesmidade, então, refere-se à permanência, à continuidade do ser humano, que mesmo mudando e transformando-se, guarda certos traços de permanência, que permitem a reidentificação do que é dito. Por outro lado, a ipseidade corresponde à ressignificação do que foi vivido.

A identidade, então, se constitui em uma relação entre o estático e o móvel, o permanente e o volátil, o sólido e o fluido.

Segundo Piva (1999, p. 267) é na identidade narrativa que se articulará de forma dialética a mesmidade e a ipseidade. Nessa dialeticidade, a primeira designa o ser idêntico e imutável e a ipseidade “designará a identidade reflexiva constituída de uma alteridade implícita”, ou seja, o si mesmo percebido como

uma outra pessoa, designando a singularidade “irrepetível do sujeito”. Esta dialética se apresenta de maneira decisiva no registro da narração, em que a identidade pessoal estará relacionada à temporalidade própria de uma história contada. Nesse sentido há uma reidentificação do que é dito e conseqüentemente uma ressignificação do que foi vivido.

Piva (1999) entende que, para Ricoeur, é na narrativa que o tempo é considerado como um fator importante na constituição da pessoa e das suas ações, considerando a identidade pessoal na história, no percurso de uma vida. É essa consideração acerca das implicações do tempo na identidade pessoal que gera a confrontação da mesmidade com a ipseidade. Enquanto a mesmidade é tida como algo imutável, permanente, algo que não pode ser afetado pelo tempo, a ipseidade está fundamentada na manutenção do si, na permanência do caráter, ou seja, nas características como disposições, hábitos, dentre outras, que nos levam a reconhecer uma pessoa.

As características, os traços, as crenças, são parte do caráter do homem, permitindo uma permanência atemporal do eu, designando a mesmidade da pessoa e a sua continuidade no tempo. Por isso “o caráter é definido como [...] o conjunto das marcas distintivas que permitem reidentificar um indivíduo humano como sendo o mesmo” (RICOUER, 1991, p. 144).

Nessa perspectiva, Gubert (2012, p. 139) afirma, que na filosofia Ricoeuriana o caráter é a “continuidade ininterrupta daquilo que permanece no tempo” designando de “[...] modo emblemático a mesmidade do sujeito”, ou seja, pode ser compreendido como a “mesmidade na totalidade”.

No caráter, então, fundem-se, coincidem a ipseidade e a mesmidade possibilitando uma continuidade, uma estabilidade ao sujeito, permitindo o reconhecimento por si próprio e pelos outros. Ricoeur (1991, p. 147) acrescenta:

O caráter é verdadeiramente o ‘quê’ do ‘quem’. Não é, mais exatamente, o ‘quê’ ainda exterior ao ‘quem’ (...). Trata-se realmente aqui do recobrimento do quem? pelo quê?, o qual faz passar da questão: quem sou eu? à questão: o que sou eu?”.

É no conceito de identidade narrativa que Ricoeur (2012a, 2012b) encontra a mediação entre a pura ipseidade e a manutenção de si mesmo no

tempo, pois o autor considera que a identidade narrativa é constitutiva da ipseidade por que pode incluir a mudança na continuidade da vida de um sujeito. Na identidade narrativa teorizada por Ricouer, o sujeito é ao mesmo tempo leitor e escritor da sua própria vida.

Sem a ajuda da narração, o problema da identidade pessoal está com efeito condenado a uma antinomia sem solução: ou se pensa um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou, segundo Hume e Nietzsche, se sustenta que este sujeito não é senão uma ilusão substancialista, cuja eliminação não deixa lugar senão a uma pura diversidade de cognições, emoções e volições. O dilema desaparece se, à identidade compreendida no sentido de um mesmo (*idem*), opomos a identidade compreendida como um si mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse* não é outra que a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. A ipseidade pode escapar ao dilema do Mesmo e do Outro, na medida em que sua identidade repousa numa estrutura temporal conforme o modelo de identidade dinâmica, originada da composição poética de um texto narrativo. O si mesmo pode desta maneira dizer-se refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Diferentemente da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida (p. 418-419, grifo do autor)

A identidade, nesta perspectiva, ao mesmo tempo que, é estável pela mesmidade, é fluida, dinâmica e temporal na ipseidade. A narração permite ao sujeito a reflexão sobre o que foi vivido e a possibilidade da sua resignificação. Compreende-se aqui a narrativa como uma forma de constituição da identidade.

Ricouer considera todo ato de (re) pensar um ato crítico. Ao pensar e ao narrar a sua própria história, o indivíduo, resignifica, reinventa o que foi vivenciado e possibilita a transformação e/ou a (des) construção identitária.

Wachs (2010), ao desenvolver seus estudos em identidade docente em um viés ricoueriano, afirma que o ato de narrar a sua própria história, pode ocasionar no sujeitos uma identificação com situações marcantes e determinantes em sua trajetória pessoal, que podem culminar com uma reinterpretção e conseqüente resignificação destas experiências da trajetória histórica e do processo de formação da identidade docente.

Nesse sentido, ao narrar a minha própria história o 'eu' se torna o outro mais próximo do 'si', ou seja, a pessoa mais próxima de mim é a reflexão que eu faço de mim mesmo, em um estranhamento que surge com a reinterpretação, ressignificação que tenho das minhas próprias experiências.

Desse modo, a compreensão de si é uma interpretação e esta uma fábula, uma ficção histórica em que a autobiografia e o imaginário estão imbricados. Por isso, em relação a identidade narrativa, Ricouer argumenta que a narrativa é uma mistura entre realidade e ficção resgatando a ontologia do que foi vivenciado.

Para Gubert (2012) o desenvolvimento da narrativa ocorre quando esta procura responder às questões "quem?", "o quê?" e "como?". É dessa maneira que aspectos como temporalidade, personagem e a ligação entre os fatos são abarcados, conectados.

Neste sentido, ao refletir sobre a identidade narrativa em Paul Ricouer, Sivinsky (2011, p. 11) conclui:

(...) a qualificação da identidade enquanto narrativa denuncia tanto uma hierarquização da identidade no sentido de *mesmidade*, quanto a inelutável mas válida constituição de um si como um outro. Reside aí a implicação de que todo ente *pede* um *nome*, e que todo nome pede uma *identidade*, e que esta identidade só pode ser uma *narrativa*. O que se abre, ao mesmo tempo, é sua possibilidade de fechamento e de abertura; pois, toda história pode ser recontada, e, por mais que tentemos mantê-la, ela muda, e, paradoxalmente, por mais que tentemos mudá-la, ela continua. Mais interessante ainda: mesmo que contemos uma história apenas para nós mesmos, é a um *si-mesmo como um outro* a quem contamos.

Observa-se em Paul Ricouer (2012a, 2012b) a fluidez e a mobilidade da identidade narrativa, que permite ao sujeito a sua reinvenção, reinterpretação e ao mesmo tempo a sua mesmidade. Para este filósofo (2012a, p. 15) para se compreender a narrativa é necessário interpretá-las buscando decifrar o "sentido oculto no sentido aparente" e transcender os níveis de significação implicados no sentido literal.

Ao contar a minha história posso reinterpretá-la e dessa maneira atribuir novos significados. Posso também desenvolver modos diferentes e mesmo

opostos de se contar uma mesma história. Por isso, Ricouer (2012a, 2012b) considera que a identidade narrativa nos leva ao exercício da imaginação, que conduz a uma nova forma de ver as coisas e o mundo.

É pela narrativa que, segundo Ricouer, o homem pode articular o passado, presente e futuro, refletindo e ressignificando o passado, atuando no presente e planejando o futuro.

Em nome de que proferir o direito de o passado e o futuro serem de algum modo? Ainda uma vez, em nome do que dizemos e fazemos a propósito deles. Ora, o que dizemos e fazemos quanto a isso? Narramos as coisas que consideramos verdadeiras e predizemos acontecimentos que ocorrem tal como havíamos antecipado. É pois sempre a linguagem, assim como a experiência, a ação, que esta articula, que resiste ao assalto dos céticos. Ora, predizer é prever e narrar é “discernir pelo espírito” (RICOUER 2012a, p. 25)

O conceito de identidade narrativa de Paul Ricouer casa bem com a concepção de Modernidade Líquida de Bauman. O próprio Bauman faz essa relação quando cita Paul Ricouer e os seus conceitos de mesmidade e ipseidade, correlacionando-os com a sua teoria.

Bauman (2005) afirma que vivenciamos uma época líquida moderna em que o mundo ao nosso redor está completamente fragmentado e desorganizado e que a vida do ser humano se encontra repartida em diversos episódios fragilmente interligados demonstrada na dialética contraditória entre a mesmidade e a ipseidade.

A partir da teoria ricoueriana, é possível vislumbrar algumas unidades de análise a serem aplicadas na análise dos dados deste trabalho.

A Ipseidade e a mesmidade se caracterizam como as principais unidades de análise em trabalhos baseados em Paul Ricoeur. Para isto é necessário que os aspectos como temporalidade e historicidade estejam presentes nos dados para que sejam permitidos a observação das características estáveis (mesmidade), mutáveis e temporais (ipseidade).

Assim, para que seja possível utilizar os pressupostos teóricos de Paul Ricoeur em uma análise de dados, é necessário, em primeiro lugar que os

instrumentos utilizados para coleta desses dados possibilitem o acesso do pesquisador à historicidade e temporalidade dos discursos.

Por isso as metodologias mais aconselháveis são as histórias de vida, as autobiografias, as entrevistas narrativas, que deem acesso, ao pesquisador, às histórias de vida e, conseqüentemente, às identidades narrativas dos sujeitos. Acredita-se que ao narrar a sua própria história, o sujeito ressignifique as suas vivências e, até mesmo, transforme sua maneira de agir e de ser, é a transformação na permanência. Um outro fator importante é que o acesso aos dados precisa ser de forma transversal, uma vez que o sujeito revive aspectos do passado a partir da narração e antecipa o futuro através da prospecção, do planejamento.

Assim, temporalidade e historicidade se tornam, também, unidades de análises necessárias para o reconhecimento da ipseidade e mesmidade. É a partir do aspecto temporal que o pesquisador poderá ter acesso à mudança na permanência.

O presente trabalho pretende utilizar, como uma das possibilidades de análise, uma concepção de identidade narrativa, baseada nos pressupostos teóricos de Paul Ricouer.

1.4 O mercado do Ensino superior no Brasil e o trabalho do professor: Contextos atuais

Nesta seção optamos por trazer algumas reflexões acerca do contexto do ensino superior no Brasil, as políticas de incentivo deste setor da educação e da configuração do trabalho docente diante das demandas e contextos atuais.

Muitos foram os caminhos e descaminhos dos professores brasileiro até a época atual. Atualmente, há uma grande expansão dos ensinos médio, fundamental e o superior e tecnológico, sendo que este último tem tido uma propagação acentuada em detrimento dos demais. Contudo, a qualidade em todas essas esferas tem sido questionada. Observa-se na atualidade uma grande busca por qualificação profissional, por currículos e diplomas decorrentes de exigências do mercado de trabalho. Tanto nos ensinos fundamentais, médios e superiores percebe-se uma 'má formação dos professores e dos alunos'.

Severino (2008) assevera, que no contexto cultural brasileiro, o ensino superior é considerado um importante mecanismo de ascensão social, sendo responsável pela formação dos profissionais nos mais diversos campos de atuação profissional, como também, na formação de lideranças sociais e culturais.

Segundo o relatório do INEP de 2013, atualmente existem no Brasil 2391 instituições de ensino superior sendo que destas 301 são instituições públicas e 2090 privadas. Incluem-se nas categorias de instituições públicas as universidades federais, estaduais e municipais. Estas instituições contam com um total de 7.305 977 alunos matriculados na graduação. Esse contingente de discentes está distribuído da seguinte forma: 1.932 527 encontram-se na rede pública e 5.373 450 na rede de ensino privada.

Em relação ao número dos docentes vinculados às Instituições de ensino superior foi observado que constam nesse relatório que as instituições públicas contam com 155 210 professores empregados e as privadas com 212 065 docentes alocados gerando um total de 367 282 professores no exercício do ensino superior. Vale ressaltar que este contingente não inclui os docentes que atuam exclusivamente em pós-graduação lato ou stricto sensu.

Isso demonstra que ao passo que enquanto as 301 IES públicas dispõem de 155 mil professores na graduação para um total de 1. 932 527 alunos, as 2090 instituições particulares contam 212 063 docentes para um montante de 5. 373 450 discentes. Em ambos os casos, observa-se que os dados sugerem uma sobrecarga desses docentes, mas no caso das instituições privadas essa constatação é muito mais alarmante.

Marin e Bianchini (2010) ao avaliarem os dados disponibilizados pelo INEP em 2005 sobre a docência no ensino superior consideraram que a relação entre números de alunos matriculados nos cursos de graduação e o quantitativo de professores contratados revela a exploração dos trabalhos destes profissionais, que muitas vezes são responsabilizados por diferentes demandas como preparação de aulas, elaboração e correção de provas em turmas com excessos de alunos matriculados, atuação em diferentes disciplinas e em diferentes cursos, dentre outros, desconsideração de sua área de atuação ou de sua formação específica, exigindo que este execute uma atuação polivalente.

A tendência a privatização do ensino superior no Brasil é consequência da pressão capitalista neoliberal, suas demandas políticas e econômicas voltadas para atender, cada vez mais, às exigências de um mercado decorrente do desenvolvimento industrial brasileiro que está diretamente atrelado ao aumento da oferta de vagas neste setor.

Observa-se na atualidade um grande crescimento no ensino superior, crescimento marcado pelo surgimento célere da quantidade de cursos, instituições e inserção de alunos, sobretudo no setor privado, que vem se expandindo cada dia mais e mais, e, ainda, pelos avanços da educação à distância (QUEIROZ, QUEIROZ, VASCONCELOS, FURUKAVA, HÉKIS e PEREIRA, 2013).

Para estes autores a relação entre o ensino privado e o mercado refere-se, inicialmente, à capacidade do setor de suprir, através da mobilização de recursos privados, a demanda social existente para esta modalidade de ensino. Além disso, as IES privadas demonstram maior agilidade no cumprimento e execução das políticas públicas, como por exemplo o caso da educação a distância (EAD) além das estratégias voltadas para 'acirrar' a concorrência entre si através de campanhas publicitárias exaustivas (QUEIROZ, QUEIROZ, VASCONCELOS, FURUKAVA, HÉKIS e PEREIRA, 2013).

Além disso, o mercado de educação superior pode ser considerado um setor de demanda constante, pois ao final de todos os anos uma parcela de alunos que estão concluindo o ensino médio procura estas instituições e absorvem o produto que elas têm a oferecer: o nível superior.

Chaves (2010) constatou em suas pesquisas que a exploração mercantil do ensino superior é um setor altamente lucrativo. De acordo com esta autora este setor teve um crescimento de mais de 25%, com lucros de R\$ 44 bilhões em 2002, para R\$ 55 bilhões em 2008, lucros comparáveis a empresas de grande porte como Gerdau, Vale do rio Doce, dentre outras, o que a torna um serviço comercial.

A autora (p. 496) conclui que nesse contexto,

[...] a educação é transformada num grande "negócio" a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em

clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora.

No ensino superior há uma propagação do setor privado, gerando o mercado, ou melhor, a comercialização do curso de graduação, necessário ao atendimento das demandas atuais. Porém uma pergunta se faz necessária: Com que qualidade?

Com o crescimento do ensino superior, cresce também o número de pessoas no ofício de docência no Brasil. Muitas delas adentram nesta carreira por opção e outras por falta de opção. Este crescimento acelerado do mercado formal de docência é marcado pela flexibilização dos contratos de trabalho, que geram possibilidades de contratação precárias, muitas vezes executadas à margem da lei. Esta mercantilização do ensino superior repercute na mão de obra do professor, explorando-a e desvalorizando-a.

Segundo Cunha (2004) o efeito mais preocupante deste processo é a improvisação dos professores, principalmente no setor privado. Muitas vezes esses profissionais tornam-se professores para atender a demanda de uma determinada instituição sem, muitas vezes ter nem a intenção de lecionar e apenas sair do desemprego ou uma renda a mais. Essas improvisações, segundo o autor, produzem efeitos negativos para a qualidade do ensino, tanto nos níveis de graduação quanto na pós-graduação.

Os docentes muitas vezes adentram na docência, não por escolha, mas por falta de oportunidades em outras áreas de atuação, possui más condições de trabalho e são mal remunerados. Os alunos, por sua vez, tentam mesclar trabalho e estudo e têm como única meta a aquisição do diploma necessário para seus objetivos no mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, 1984).

No setor público também há a precarização da atuação deste profissional como consequência de outras demandas. Nesse contexto, Bosi (2007) irá tratar da mercantilização da educação pública com demandas que surgem de fora da universidade, isto é, que são impostas a esta, demandas baseadas na ideia de maior produtividade acadêmica. Instituições como CAPES, CNPq, e as fundações estaduais de apoio à pesquisa têm canalizados seus recursos para

pesquisas e estudos que viabilizem e potencializem a capacidade de reprodução que é facilmente verificável nos editais disponibilizados. Bosi (2007) afirma que o critério qualidade dos trabalhos produzidos passa a ser substituído pelo de quantidade, e pelas verbas monetárias que o docente pesquisador consegue captar para as suas pesquisas e, conseqüentemente, para as suas instituições (BOSI, 2007).

Tudo isso culmina com um enorme crescimento da produção acadêmica, que sobrecarrega esse profissional tanto nas esferas públicas quanto privadas. É o status da produtividade científica que torna o fazer docente parte de uma “cultura da produtividade” (BOSI, p. 1516), da elite produtiva de uma instituição. Se por algum motivo, muitas vezes até banais, esse professor não produz, é excluído desta elite, independente do seu passado de produções.

Assim, Bosi (2007, p. 1518) assevera que

Em grande medida, a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital. Como os primeiros trabalhadores que internalizaram uma prática econômica com base na frugalidade, poupança e sentimento de compensação espiritual nos começos do capitalismo, enfrentamo-nos hoje com uma dinâmica muito semelhante.

Diante do que foi exposto, a identidade do professor do ensino superior se encontra em crise. Crise, pelas contradições encontradas nas demandas sociais e profissionais de cada instituição. Por um lado, o aluno compra a mercadoria ‘Curso Superior’ e o professor é convidado a ser o ‘balconista’ que atende e tem que agradar o ‘cliente’. Partindo dessa concepção de aluno-cliente algumas formas de atuação do docente começam a ser questionadas pois, este tem que ‘*segurar*’ o aluno na sala de aula e impedir a evasão, pois evasão significa menor lucro para a empresa. Por outro lado, o professor tem que atender a produção das demandas de agências, externas às instituições, que exigem grandes quantidades de produções que devem ser atendidas por este docente para que este consiga se manter em um cenário e garantir a sua permanência no mercado.

Em ambos os casos, o docente encontra-se encurralado perante demandas que implicam desfavoravelmente em suas práticas e, conseqüentemente em sua identidade. Assim, as demandas históricas, políticas, sociais e econômicas são determinantes para a vivência da docência e conseqüentemente para a formação da identidade profissional.

CAPÍTULO II - Método

A pesquisa de ordem qualitativa é a que melhor se adéqua à investigação a que nos propomos, uma vez que os sujeitos da pesquisa foram profissionais da educação, ou seja, sujeitos envolvidos com a experiência direta tanto nas instituições de ensino em que atuam, sejam elas particulares ou públicas, como com o alunado ao qual procuram passar conhecimentos, formar.

Segundo Stake (2011), a pesquisa qualitativa apresenta características que se encaixam melhor ao estudo em tela. Primeiramente, por ser interpretativa, uma vez que se atém aos significados das ações humanas a partir de diversos pontos de vista, existindo interações entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Segundo, por ser experiencial, isto é, trata da própria experiência dos participantes, esforça-se por não interferir nem manipular para obter dados. Também por ser situacional, ou seja, defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização, por isso seus contextos devem ser detalhados e, por fim, por ser personalística, ou melhor, trabalha para compreender as percepções individuais, buscando mais as singularidades do que as semelhanças.

Dentre os métodos mais comuns da pesquisa qualitativa, destacam-se a observação, a entrevista e a análise dos materiais. Optamos pelas entrevistas de cunho narrativo, por ser a narrativa uma forma elementar da vida humana e estar presente em textos diversos ao longo da história da humanidade: no mito, na lenda, fábula, conto, novela, romances, revistas em quadrinho, no cinema, na conversação diária, enfim é típica a cada idade, cada lugar, cada sociedade. Povos, grupos sociais e comunidades, através de suas narrativas, revelam não apenas o seu léxico, mas suas histórias de vida, suas experiências e vivências, suas perspectivas de mundo, enfim, manifestam-se oralmente ou por escrito, preservando, assim, sua autenticidade.

Bauer e Gaskell (2002) consideram que, através da narrativa, as pessoas contam fatos ocorridos, organizam a experiência em uma sequência, evocam lembranças do passado e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias, para eles, implica estados

intencionais que acalmam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que cotejam a vida cotidiana normal.

Os autores acima citados ainda enfatizam que as narrativas são particularmente úteis em alguns casos, como por exemplo:

Projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais que expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas construídas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam (BAUER e GASKELL, 2002, p.103-104).

Supomos que a entrevista narrativa é uma técnica bastante interessante e eficaz a ser aplicada nesse estudo em que se pretende investigar a construção da identidade de professores que trabalham em contextos e realidades diferenciadas. Embora essa investigação tenha como foco as identidades dos profissionais da educação, as narrativas têm um importante papel na sua construção e, para isso, é essencial situá-las como discursos, ou seja, como um tipo de organização discursiva, para se ter clareza dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Compreende-se aqui o discurso como uma forma de práxis social, através da qual as pessoas agem na sociedade. As narrativas não deixam de ser uma forma de ação, com a finalidade de construir significado em co-participação com os interlocutores.

Além do estudo aprofundado da literatura atinente, buscou-se sustentação em investigação com docentes de universidades públicas e privadas, por meio de suas entrevistas narrativas, as quais serviram de *corpus* à pesquisa, apurando-se as transformações em suas identidades, tanto pessoais como sociais, decorrentes dessa opção profissional.

2.1 Sujeitos

Foram selecionados 6 docentes, que estivessem engajados em Instituições do Ensino Superior, sendo que 3 da Universidade Federal de Sergipe e 3 da Universidade Tiradentes com o mínimo de 5 anos de docência.

A caracterização dos sujeitos se encontra no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

Nome Fictício	Gênero	Idade	Naturalidade	Estado civil	Vínculo institucional atual	Graduação	Pós-graduação	Tempo de docência no ensino superior
Helena	Feminino	56 anos	Curitiba - Paraná	Casada	Universidade Privada	Psicologia	Mestre em Psicologia	23 anos
Henrique	Masculino	45 anos	Aracaju	Casado	Universidade Privada	Psicologia	Mestre em sociologia	20 anos
Artur	Masculino	41 anos	Maceió - Alagoas	Casado	Universidade Pública	Engenharia elétrica	Mestre em Física. Doutor em Física.	12 anos
Marta	Feminino	69 anos	Barbalha - Ceará	Casada	Universidade Pública	Letras	Mestre em educação. Doutor em Linguística	23 anos
Maria	Feminino	57 anos	Porto Alegre - RS	Casada	Universidade Privada	Psicologia	Mestre em Psicologia. Doutor em Psicologia	24 anos
Luana	Feminino	39 anos	Salvador - Bahia	Casada	Universidade	Psicologia	Mestre em Psicologia. Doutor em Psicologia	6 anos

Fonte: a autora

Como pode ser visto no Quadro 1, temos um total de 6 participantes, 4 mulheres e 2 homens. Observa-se, também, que quatro são docentes da área da Psicologia, um da Física e um da área de Letras, com tempos de docências no ensino superior variando entre 9 e 30 anos de exercício profissional.

Foi solicitado que esses docentes contassem, de forma livre, as histórias de suas vidas profissionais até os dias atuais, com o objetivo de buscar uma compreensão mais ampla do contexto histórico-social em que se constituem e se articulam seus discursos.

2.2 Instrumentos

O Roteiro de Entrevista foi composta por questões abertas, voltadas para os objetivos propostos, que nortearam as narrativas dos sujeitos, procurando aprofundar sobre:

1. Como se constitui a identidade dos docentes do ensino público e privado das instituições de ensino superior.
2. Como esses professores constroem suas práticas nas esferas pública e privada das IES.
3. Como as realidades e as demandas dessas instituições interferem na construção da identidade desse professor.

2.3 Etapas de execução da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três fases:

Etapa 1 – A construção do referencial teórico está relacionada, inicialmente, ao exposto na fundamentação teórica e, depois, às questões suscitadas. Essas investigações foram realizadas através das buscas em livros, teses e artigos da área de Educação e Psicologia nas bibliotecas da PUCRS, e no Portal de Periódicos da CAPES. Foram também procuradas informações adicionais no sistema COMUT.

Etapa 2 – Foi solicitado que os indivíduos integrantes, previamente selecionados, contassem suas histórias de vida profissional na entrevista narrativa.

Os relatos foram registrados, no período de outubro a dezembro de 2015, em gravação de áudio, em aparelho apropriado e transcritos na íntegra. Assim, após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição absoluta de cada entrevista narrativa, de forma que mantivesse fidelidade com o que foi dito, ou seja, foram transcritas de forma literal, incluindo os erros, repetições e pausas. Após esta fase, foram corrigidos os erros de português, os vícios de linguagem e a repetição de palavras. Em seguida, foi realizada a leitura das entrevistas transcritas acompanhada da escuta da gravação, com o objetivo de conferir a

fidelidade dos dados. Foram criados nomes fictícios para cada sujeito, para assegurar o sigilo de suas identidades.

Etapa 3– Nesta etapa, foi realizada a análise do *corpus* buscando investigar as questões norteadoras da pesquisa com base em categorias constantes na literatura investigada, com o fim de melhor entender como se produz sentido nos relatos de eventos do cotidiano. Assim, procurou-se contextualizar as narrativas dentro de seu tempo e espaço considerando os aspectos históricos e sociais em que os discursos narrativos dos docentes foram construídos e coletados, sem destacá-las do seu contexto de produção. Seguindo as teorizações de Paul Ricoeur acerca da Identidade Narrativa, procurou-se identificar os aspectos referentes à temporalidade dos discursos narrativos e às interações entre mesmidade e ipseidade, através das ressignificações e reidentificações que o sujeito apresenta ao contar a sua história de vida.

Procuramos considerar nas narrativas dos docentes os três momentos miméticos citados por Ricoeur (2012a, 2012b). Os dois primeiros pertencentes ao ato de narrar dos sujeitos e o último ao leitor destas narrativas. A mimese I se refere a uma compreensão *a priori* das ações humanas através do ato narrativo ou à prefiguração do ato narrativo. Em seguida, na mimese II, é traçada a relação entre os elementos narrados, buscando identificar novas leituras e ressignificações nas histórias contadas. Na mimese III, que é marcada pela interação entre texto e leitor, ocorre a consolidação da narrativa e de seus elementos, submetendo o ato de narrar a olhares e mundos diferentes.

Assim, seguindo esta proposta, para nortear melhor a análise dos dados foram elaborados mapas e linhas narrativas. O primeiro foi realizado a partir da elaboração de tabelas, com colunas definidas tematicamente de acordo com as perguntas norteadoras da entrevista narrativa. Na linha narrativa, por sua vez, procura-se dar visibilidade à temporalidade dos eventos narrados pelos sujeitos, possibilitando a compreensão das estratégias por ele utilizadas para explicar, argumentar e justificar suas narrativas.

Procurou-se encontrar nas narrativas os conflitos, as afinidades, as relações de submissão e resistência, as singularidades, enfim os processos identitários que foram construídos nos percursos profissionais dos docentes

envolvidos. As categorias tenderam a responder os problemas de pesquisa e os objetivos propostos neste trabalho, além de outras questões que surgiram no decorrer da análise, procurando dar visibilidade às características da construção do discurso narrativo.

2.4 Entrevista

Foi solicitado a cada sujeito, de forma individual, que narrasse a sua história de vida docente para a pesquisadora, desde seu início até os dias atuais. Foi utilizado o mínimo de estruturação nas perguntas de entrevista, de maneira que proporcionasse aos docentes uma maior liberdade em sua fala. Foram utilizadas as questões norteadoras de pesquisa para, de maneira sutil, conduzir a narrativa para a explicitação de alguns pontos de interesse desta pesquisa.

Em nenhum momento foram utilizados, pela pesquisadora, termos que pudessem gerar reatividade nos dados como: mal-estar, bem-estar, satisfação, insatisfação, medo, dentre outros.

As entrevistas tiveram uma média de duas a três horas de duração e foram realizadas em local e hora escolhidos pelo docente entrevistado.

2.5 Procedimentos éticos

O projeto foi encaminhado à Comissão Científica da PUC-RS e foi aprovada como consta em documento em anexo. Além disso, foi solicitada a assinatura dos sujeitos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, após notificados da finalidade da pesquisa, assegurando aos mesmos o livre consentimento e a liberdade para desistência do estudo em qualquer momento em que eles o desejassem, bem como foi garantido o sigilo em relação à sua identidade e às informações narradas. Por fim, todos os documentos, protocolos de entrevista, questionários e arquivos de áudio estão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora e serão destruídos ao término de cinco anos. Posteriormente foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética (Anexo B)

2.6 Caracterização das Instituições

Universidade Tiradentes– Histórico Institucional

A Universidade Tiradentes iniciou a sua história com o Colégio Tiradentes, em 1962, ofertando o Ensino Fundamental e Médio – Profissionalizante Pedagógico e Contabilidade. Em 1972, a Instituição foi autorizada pelo Ministério da Educação e do Desporto a ofertar os cursos de Graduação em Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas, sendo cognominada Faculdades Integradas Tiradentes (FIT's), mantida pela Associação Sergipana de Administração – ASA, na época entidade de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida pela comunidade sergipana. Em 25 de agosto de 1994, as FIT's foram reconhecidas como Universidade, através da Portaria Ministerial nº 1.274, publicada no Diário Oficial da União n.º164, em 26 de agosto de 1994, denominando-se Universidade Tiradentes – Unit.

Em 2000, a Universidade Tiradentes passou a ofertar Educação a Distância (EAD), com a finalidade de proporcionar formação superior de qualidade às comunidades que dela necessitam, quebrando as barreiras de espaço e tempo. Desde, então, desenvolve ações no sentido de dispor cursos de graduação, de extensão e disciplinas nos cursos presenciais (Portaria nº 2253/MEC/2003) nessa modalidade de ensino. Com esse credenciamento e visando à necessidade de qualificar profissionais do interior do Estado, através de convênios com prefeituras municipais, a Unit vem implantando, desde outubro de 2004, polos de Educação a Distância nas cidades de Aquidabã, Aracaju, Boquim, Carira, Carmópolis, Estância, Lagarto, Laranjeiras, Monte Alegre, Neópolis, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora do Socorro, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Tobias Barreto e Umbaúba.

No ano de 2004, a IES foi credenciada para ofertar o Programa Especial de Formação Pedagógica para Portadores de Diploma de Educação Superior – PROFOPE, destinado aos professores da Educação Básica, nas áreas de Letras/Português e Matemática, que quisessem obter o registro profissional equivalente à licenciatura.

Atualmente, a instituição tem 48 (quarenta e oito) anos de existência, sendo mantida pela Sociedade de Educação Tiradentes S/S LTDA e disponibilizando 43 (quarenta e três) cursos de graduação, dos quais 25 (vinte e

cinco) são bacharelados, 09 (nove) licenciaturas e 10 (dez) tecnológicos, ministrados em cinco campi: Aracaju - capital (Centro e Farolândia) e interior do Estado de Sergipe (Estância, Itabaiana e Propriá).

A autonomia universitária permitiu a expansão da IES também no campo da Pós-graduação. Na modalidade *Lato Sensu*, a comunidade sergipana dispõe de 25 (vinte e cinco) cursos nas mais diversas áreas de conhecimento; 03 (três) *Stricto Sensu* nas áreas de Engenharia de Processos, Saúde e Ambiente e Educação 01 (um) doutorado em Engenharia de Processos; e em parceria com a Associação de Instituições de Ensino e Pesquisa da Região Nordeste do Brasil temos, ainda, o Doutorado em Biotecnologia.

A Universidade Tiradentes, em sua macroestrutura, dispõe do Centro de Saúde e Educação Ninota Garcia, do Laboratório Central de Biomedicina, do Centro de Memória Lourival Batista, do Memorial de Sergipe, da Farmácia-Escola e da Clínica de Odontologia, com o objetivo de apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando aos acadêmicos os conhecimentos indispensáveis à sua formação, além de despertar e fomentar habilidades e aptidões para a produção de cultura.

A IES ainda conta com o Complexo de Comunicação Social - CCS, que faz parte da estrutura do campus da Farolândia, disponibilizado para os alunos dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Design Gráfico, um dos mais completos centros de áudio e vídeo dentre as escolas de comunicação do país; a Clínica de Psicologia que objetiva oferecer orientação de estágio aos alunos, prestar serviços na área organizacional e no atendimento à comunidade; e o Escritório Modelo do Curso de Direito que oportuniza aos discentes a prática profissional na área jurídica através da prestação de serviços jurídicos gratuitos à sociedade.

Para atender ao contexto apresentado, a Unit tem um amplo quadro de departamentos e setores, os quais existem com a finalidade de facilitar a vida acadêmica dos seus alunos e manter os diversos projetos sociais, culturais e esportivos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento social da sua região. Além de contar, aproximadamente, com 656 docentes, 700 colaboradores e 184 tutores, profissionais estes que trabalham para promover um ensino de qualidade.

Campi, infraestrutura e cursos

Campus Aracaju Centro – Localizado na rua Lagarto, nº 264, Centro, CEP: 49010-390, telefax: (79) 3218-2100, Aracaju/SE; tem Biblioteca Setorial, Teatro Tiradentes, laboratórios de Informática e laboratórios de última geração para os cursos de Letras-Português, Letras- Inglês, Pedagogia, História, Geografia.

Campus Aracaju Farolândia – Localizado na av. Murilo Dantas, 300, Farolândia, CEP 49032-490, telefax: (79) 3218- 2100, Aracaju/SE, foi implantado em 1994; tem uma Vila Olímpica com quadras poliesportivas, pista de atletismo, campo de futebol, piscinas; laboratórios de Informática; Complexo Laboratorial Interdisciplinar para as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e Tecnológicas. Em funcionamento há os seguintes cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Licenciatura em Informática, Comunicação Social: Jornalismo, Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, Engenharia Ambiental, Matemática, Biomedicina, Ciências Biológicas e Educação Física: Licenciatura e Bacharelado, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia, Direito, Serviço Social, Turismo e os Tecnológicos nas áreas de Eventos, Gestão Comercial, Gestão em Recursos Humanos, Gestão Pública, Petróleo e Gás, Segurança no Trabalho, Gestão Financeira e Sistemas para Internet.

Nesse campus, ainda está localizado o Instituto de Tecnologia e Pesquisa – ITP, integrante do seletor grupo dos Institutos do Milênio/CNPq, que facilita o desenvolvimento da pesquisa e tecnologia da Instituição. Esse espaço também tem uma estrutura oferecendo serviços que contemplam uma academia de ginástica, um mini shopping com restaurantes, lanchonetes, banca de revista, salão de beleza, vídeo locadora, livraria e agência bancária.

Universidade Federal de Sergipe – Histórico Institucional

O Ensino Superior no Estado de Sergipe foi iniciado em 1920, vindo a funcionar em 1950 com a criação das Escolas de Ciências Econômicas e de Química, a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia em 1951.

Em 1954, criava-se a Escola de Serviço Social e, em 1961, a Faculdade de Ciências Médicas. Com esse número de escolas superiores foi possível pleitear a criação de uma Universidade em Sergipe.

Através da Lei n. 1.194 de 11 de julho de 1963, o Governo do Estado de Sergipe autoriza a transferência dos Estabelecimentos de Ensino Superior existentes no Estado para a Fundação Universidade Federal de Sergipe, ora em organização pelo Governo Federal. Quatro anos depois, foi instituída a Fundação Universidade Federal de Sergipe, em 28 de fevereiro de 1967, pelo Decreto-Lei n. 269 e instalada em 15 de maio de 1968, com a incorporação de 06 Escolas Superiores ou Faculdades que ministravam 10 cursos administrados por 05 Faculdades e 05 Institutos.

Em decorrência da Reforma Universitária Brasileira, foram criados 04 Centros Acadêmicos que coordenam atualmente 26 Departamentos e 103 Cursos. Seu corpo discente evoluiu de 638, no ano da sua criação, para 10.375 até a presente data.

Campi, infraestrutura e cursos

Atualmente, a Universidade Federal de Sergipe possui cinco Campus de cursos presenciais, que são:

- Campus Aracaju - Hospital Universitário
- Campus São Cristóvão e Saúde
- Campus Lagarto
- Campus Lar Laranjeiras
- Campus Sertão Nossa Senhora da Glória (2015.2)

Existem também os seguintes Projetos de futuras instalações da UFS:

- Campus Engenharias Estância
- Campus Propriá

A UFS oferece mais de 100 cursos de graduação (sendo a grande parte no campus da cidade do São Cristóvão, oito no campus da cidade de Lagarto e quatro no campus da cidade de Laranjeiras), com cerca de 16.000 alunos e 492 professores (grande parte destes com cursos de mestrado e doutorado).

A universidade possui 47 mestrados (acadêmico e profissionalizante), 13 doutorados e 9 cursos de especialização, nas áreas de *Ciências Humanas*,

Letras e Artes; de Tecnologia, Ciências Exatas e da Natureza e de Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

As Unidades Administrativas e Acadêmicas da UFS funcionam, em sua maior parte, na Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos". Integram a Cidade Universitária: a Reitoria, a Prefeitura do Campus, o Setor Esportivo, os Centros Acadêmicos (CCBS, CCET, CCSA, e CECH), a Biblioteca Central - BICEN, o Restaurante Universitário - RESUN, o Centro de Processamento de Dados - CPD, o Arquivo Central, o Centro Editorial e Audiovisual - CEAV, e o Colégio de Aplicação - CODAP. Funcionam fora da Cidade Universitária: o Campus da Saúde, o Campus Avançado do Crasto, o Campus Rural, o Campus Avançado de Xingó, o Centro de Cultura e Arte - CULTART e o Museu do Homem Sergipano, além dos novos Campus localizados nas cidades de Itabaiana, Laranjeiras Lagarto e o mais novo campus em Nossa Senhora da Glória.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por uma questão de organização dos dados coletados e para uma maior compreensão da sua análise e discussão, as entrevistas narrativas foram divididas, de acordo com os problemas e objetivos da pesquisa, em três categorias pré-definidas que estão expostas em três sessões, a saber, a escolha por ser docente; a construção das práticas docentes e a relação entre as práticas docentes e a construção da identidade dos professores entrevistados. Além dessas categorias principais, surgiram algumas outras categorias relevantes para esta análise como o mal-estar docente, o bem-estar docente, a identidade, a relação professor-aluno e o mercado do ensino superior. Para evitar a descontextualização das narrativas e da análise, estas categorias não puderam ser analisadas de forma separadas, por se apresentarem diversas vezes em toda a narração dos sujeitos.

Os recortes de narrativas utilizados na análise se encontram longos em alguns casos para evitar a fragmentação e melhor compreensão das histórias contadas pelos docentes acerca de sua docência. Acredita-se que, quanto menos recortarmos e fragmentarmos as histórias dos sujeitos, melhor será a compreensão do leitor sobre suas narrativas e a constituição de suas identidades docentes.

3.1 A escolha em ser docente

Aqui traremos alguns recortes das narrativas dos professores participantes, voltados para como se deu a escolha, de cada um, em abraçar a carreira docente no ensino superior.

Observou-se, de uma forma geral, que muitos deles não tinham essa escolha como prioritária, alguns chegam inclusive a afirmar que adentraram nessa prática profissional '*acidentalmente*', por ter sido uma opção que surgiu nas suas vidas como pode ser visto nos relatos abaixo.

Iniciemos com a narrativa da professora Helena:

[...] eu não pensava em docência, eu pensava numa atividade da Psicopedagogia, eu na verdade não pensava em uma atividade docente. No entanto, como se diz “a vida da gente é feita de oportunidades”. Após um tempo procurando trabalho, comecei a fazer um curso de pós-graduação em pedagogia terapêutica, já seguindo esse caminho que eu tinha, esse envolvimento com a Educação. E junto já com as experiências que eu já tinha em Cascavel, minha relação e a educação especial, então eu já delineava um interesse maior na área da Educação. E quando eu estava fazendo essa especialização, por acaso eu vi um anúncio no jornal em Curitiba de uma faculdade pequena em Curitiba precisando de professor, na área de Psicologia. Eu vi naquilo como uma oportunidade de trabalho, não como o ideal, sou bem sincera mesmo (risos). Mas chegando lá na entrevista eu percebi que a qualificação que eles exigiam não era nem a nível de pós, já era de mestrado, naquela época há mais de dez anos atrás isso já era uma exigência em Curitiba, um mestrado. Foi na primeira vez que me veio na ideia de talvez fazer um mestrado. Naquele dia mesmo, como é interessante que a vida da gente cruza caminhos, é uma pessoa que estava também nesse processo seletivo me falou é que “estava abrindo também inscrição pro mestrado na Universidade Federal” eu falei “ah, é?” “é”, e eu acho que eles aqui só vão considerar quem tem mestrado(...) entrei no mestrado e daí entrei na vida de professor até hoje. O mestrado me abriu muitos caminhos, dentro, em Curitiba, na época muitas faculdades sendo abertas, então eu comecei a dar aula em outras faculdades, mas não no curso de psicologia. Dei curso ligado a Educação, de Administração, onde tinha, disciplinas na aula de Psicologia me era fácil acesso e também na Pós-Graduação. Dei muita aula de Pós-Graduação, ia para o interior dar aula, foi um período assim, em que eu trabalhei muito. (Professora Helena, entrevista Narrativa 2015).

Observa-se no discurso da Professora Helena que a profissão de docência não era a sua primeira opção de trabalho no campo da Psicologia, foi uma oportunidade que surgiu e que, inclusive, a levou a decidir entrar em um mestrado para buscar a qualificação necessária. Uma das possíveis interpretações para o fato de a docente em questão não ter cogitado a docência como principal foco de atuação profissional, seria o fato de que, em campos como a Psicologia, esta é apenas uma das várias possibilidades de exercício profissional. Isto também pode ser aplicado à interpretação da narrativa de outro docente, exposta a seguir:

[...]seis meses depois de formado, antes de terminar e sair do Detran, é, uma ex-professora liga pra mim: “- você tem interesse em dar aula, não tem? Na academia?” “Tenho”..-“Então abriu vaga para professor substituto”. “Oh, mas assim, eu não tenho nem seis meses de formado, eu nem fiz mestrado nem nada”, aí ela “não, não precisa de mestrado agora não, é o departamento de Educação, estou te ligando que se você tiver interesse a inscrição é até amanhã as cinco horas”, “Tá, beleza, vou pensar”, isso foi, agradei e fiquei de pensar. Aí na quinta-feira que foi o dia que ela me ligou passei o dia todo pensando se ia ou não, na sexta feira de manhã eu decidi que ia e aí tinha que fazer o currículo. E aí na hora que eu fui fazer o currículo em casa meu computador dá pau, aí eu pensei: “ah, porque tinha que ser, então não é pra agora”, mas aquilo me incomodou, resolvi ligar pra um amigo meu que talvez pudesse fazer na casa dele, “não, venha pra cá, estou fazendo um trabalho aqui, mas eu paro e você faz”, ele fazia Medicina na época, e ele parou o trabalho dele e eu fui lá e aí fiz o currículo, acabei de montar o currículo, fiz a seleção e fui aprovado (Professor Henrique, entrevista narrativa, 2015).

Para Henrique, assim como no discurso da professora anterior, a probabilidade de ser docente surgiu como mais uma possibilidade de atuação profissional. Isto significa que não houve um planejamento prévio, uma intenção em seguir a carreira docente.

Na narrativa a seguir, pode-se observar outra percepção da docência:

Nunca foi o meu plano original me tornar docente, desde quando entrei na universidade como estudante, eu tinha interesse na área de pesquisa, mas não necessariamente na área de ensino. Simplesmente para mim é mais fácil trabalhar com o foco direcionado para uma de pesquisa, uma descoberta, do que lidar diretamente com pessoas, talvez timidez da minha parte. Enfim, enquanto eu estava no doutorado eu tive a oportunidade de lecionar como professor substituto na Universidade Federal de Pernambuco. Foi um concurso, eu fui aprovado, e eu comecei a ministrar aula em uma disciplina que era de Física Experimental, que tinha sido umas das disciplinas que tinha me motivado a trabalhar com Física Experimental durante a minha escolha de pesquisa da minha vida profissional. [...]. Bom, depois disso, terminei meu doutorado, fui para uma Universidade pública em Alagoas, como doutor e comecei a ministrar aulas de disciplinas puramente teóricas (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015)

Em relação a Artur, pode-se perceber uma diferença em relação a sua escolha pela docência. A sua intenção inicial era ser pesquisador e não professor. Porém, o próprio curso de pós-graduação *stricto sensu* já o inseriu na

docência através do concurso para professor substituto em uma universidade pública. A sua escolha pela pesquisa se deu, segundo sua narrativa, pelo fato de o docente em questão considerar a possibilidade de ser tímido.

Na atualidade, não é mais possível pensar em exercer a pesquisa na Universidade desvinculada da docência. Segundo Mazzilli (2011), a associação entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, foi gerada por movimentos sociais organizados, durante o período de elaboração da Constituição Brasileira de 1988, com o objetivo de promover, no ambiente universitário, as chamadas funções clássicas da universidade: de conservação e transmissão cultural, de ensino das profissões e, por fim, de ampliação e renovação do conhecimento.

Para esta autora, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como referência para a organização do trabalho pedagógico, é de difícil concretização, pois na prática acadêmica o que se observa é que, geralmente, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e/ou fazer extensão. A integração entre essas três funções é uma tarefa institucional que deve ter como principal fundamento a superação desta fragmentação através do desenvolvimento de projetos coletivos de trabalhos, dentre outras estratégias. (MAZZILLI, 2011).

A escolha da docência, para a professora Marta, ocorreu da seguinte forma:

Meu início como professora foi ter feito a Escola Normal. Eu estudava num colégio de freiras e o colégio de freiras só tinha a escola normal, eu então terminei o ginásio e entrei para a escola normal. [...], no início eu não pensava em ser professora, fui professora por um acaso, na realidade eu não tive muita escolha. O colégio que tinha lá, onde eu morava, era um colégio Normal, na minha cidade, era um colégio interno, um internato, eu não era interna porque eu vivia na cidade, mas era um colégio de freiras e existia a escola normal, e foi a possibilidade que eu vi de terminar o segundo grau, porque na cidade mesmo nós não tínhamos ainda científico, só havia científico para os homens, no colégio masculino. [...] Quando terminei a escola normal, as freiras então me convidaram para ficar lecionando lá e, como eu tinha interesse em ganhar meu dinheiro, também tinha me formado como professora, sobretudo do primário, eu então comecei a dar aula, só que as freiras já me chamaram para dar aula no ginásio, como elas diziam que eu tinha sido boa aluna,

eu passei a dar aula no ginásio. Mas para isso na época, a gente tinha que ter um curso preparatório para docência, que era um curso, do Estado, eu acho que era do MEC. Eu então fui fazer este curso em Maceió, na casa de um tio meu. Pensava, contudo, na possibilidade de fazer Medicina e pensava ainda na possibilidade de lá em Maceió eu ficar e me preparar para fazer medicina, que era um sonho que eu tinha desde criança. Contudo, eu fiz o curso do MEC e, quando terminei, minha mãe teve um problema de saúde, eu tive que voltar para casa, e aí fiquei na minha cidade mesmo. Daí então, eu queria fazer um curso superior, mas na região só tinha os cursos da Faculdade de Filosofia, na época era chamada de Faculdade de Filosofia, que era agregada à Faculdade Federal do Ceará. Essa Faculdade de Filosofia congregava uma série de cursos de licenciatura. Eu então optei por fazer licenciatura em Letras, passei no vestibular e continuei dando minhas aulas no colégio de freiras. Depois eu tive na faculdade uma forma de progredir, de me formar, porque eu tinha o desejo de ir adiante, eu não queria ficar apenas com o segundo grau, mesmo porque as possibilidades eram muito poucas na minha cidade, e para mulheres sobretudo, não havia tantas outras possibilidades, a única que eu vi de progredir foi dando aula (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

Neste excerto narrativo, observa-se que a docente Marta, ingressou na escola normal não por escolha própria, mas pelo fato de não existir outra opção, conforme pode ser visto em sua narrativa. Percebe-se, nas palavras da docente Marta, como as políticas educacionais para homens e mulheres diferiam ainda na segunda metade do século 20, sobretudo em cidades interioranas do Brasil, em que se separavam os homens e mulheres em colégios específicos. O curso científico era destinado ao sexo masculino e as escolas normais ao feminino.

Ainda em sua narrativa, Marta ratifica que sua escolha pela licenciatura se deveu à falta de possibilidade de acesso ao curso de Medicina, não apenas por falta de recursos, mas por morar em uma cidade que não oferecia muitas opções de curso de graduação, além de que as mulheres eram educadas para o casamento e para ficar perto dos pais, da família. Observa-se também que a sua incursão à docência do ensino superior não estava vinculada à formação *stricto sensu*, por não ser um critério obrigatório na época, devido à falta de cursos de pós-graduação.

Fatos como esse, narrado pela docente Marta, estão cada vez mais comuns na atualidade, Para Lobo, Nunes e Almeida (2010) os alunos muitas vezes optam pelas licenciaturas, por diversos motivos, principalmente pelas

restrições financeiras que as suas condições sociais lhe impõem, pelos poucos recursos para investir em ações que lhes proporcionem experiências culturais mais amplas e variadas. Estes autores concluem, que em relação aos fatores desmotivadores da escolha pela docência, destacam-se as condições sociais e financeiras, a experiência escolar do próprio sujeito e a influência familiar. Além disso, aspectos como condições sociais e financeiras mostram-se determinantes para a desistência daqueles que um dia pensaram em ser professor.

Certamente, todos os aspectos citados por Marta ecoam sobre a sua formação identitária, pois, ante estas demandas, a professora buscou se readaptar as possibilidades do tempo e do espaço em que estava inserida, apesar de não atenderem a sua intenção de seguir outros caminhos. Concordamos, pois, com Hall (2003) quando ele considera que a identidade se forma a partir da interação entre o mundo interno do sujeito e o mundo externo do qual este faz parte.

Da Professora Maria, foi retirado o seguinte excerto, referente à sua escolha pela carreira docente:

Olha, que eu me lembre a minha primeira experiência assim na frente, dando uma aula foi na verdade no curso de graduação em Biologia, que eu estava fazendo, Ciências Biológicas, que daí eu tive que preparar uma aula para os colegas. E quando eu preparei a aula, eu lembro assim, que eu me preocupei com todos os detalhes, com a roupa, com o tom de voz, porque eu era gaga, ainda, eu tinha uma gagueira e eu tinha muita dificuldade com isso. E aí, a professora falou: “olha, você tem até condições de ser professora”, e eu ri muito porque eu não queria, era um curso que eu estava fazendo só por fazer para passar o tempo. Aí, quando eu fui para formação de Psicologia, eu não pensava mesmo na docência, inclusive tinha licenciatura, que eu não quis fazer, porque não me interessava a licenciatura e fiz só a formação de psicólogos e quando eu estava em Blumenau, fazia uns dois, três anos que eu estava em Blumenau, eu trabalhava com uma clínica, com um psicólogo, que era professor na universidade lá, na faculdade lá, na fundação universitária ainda. E um dia ele veio e perguntou se eu não queria dar aula, eu fiquei assim meio em choque, eu dar aula assim. Porque naquela época, há quase trinta anos atrás, a gente não precisava ter mestrado, essas coisas todas. Então, eu falei “ah, tudo bem, vamos”, não era curso de Psicologia, era curso de Pedagogia, Educação Física, no fim eu acabei dando aula para vários cursos, Matemática e tal. E eu comecei a gostar, achei que era bacana, era um desafio terrível, porque dá aula de

Psicologia para aluno de Matemática era assim, (risos). E aí, quando, surgiu a oportunidade de fazer um curso de especialização, Metodologia Do Ensino Superior, lá. Aí eu me inscrevi, a gente fez o curso, de Metodologia, e depois o pessoal estava se organizando para levar o mestrado, mas aí nessa época eu já mudei meus projetos de vida e resolvi fazer mestrado na PUC de Campinas (Professora Maria, entrevista narrativa, 2015).

Observa-se na narrativa da Professora Maria, que ela também, inicialmente não pensava em ser docente, descartando inclusive a possibilidade de cursar a licenciatura em Psicologia. Talvez, aqui, também caiba o fato de esta não ser a única possibilidade de atuação profissional na área da Psicologia, como dito em outros casos anteriormente. A entrada desta professora na docência superior do mesmo modo que outros docentes, inicialmente, não se vinculou à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Reche e Vasconcelos (2014), ao pesquisarem sobre a entrada de bacharéis no ensino superior, concluíram que a carreira docente, nestes casos, é construída a partir de suas experiências relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, porém muitos percebem a importância de, além dos conhecimentos específicos da disciplina que ministra, a necessidade de obtenção de conhecimentos didáticos e metodológicos para que o processo de ensino seja eficiente, como pode ser visto na narrativa de Maria, que afirma ter cursado uma Pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior. Conforme as autoras, quando surgia a oportunidade de se tornar professor, os aprendizados dos sujeitos acerca do que era docência eram ativados e projetados nas suas ações e comportamentos. Porém, este novo posicionamento, como professor e não mais como aluno, pode ser lento e demorado, principalmente se a formação inicial não implica uma preparação para o exercício da docência.

Outra docente entrevistada, a Professora Luana, também aborda em sua narrativa como se deu a sua escolha pela docência:

Na verdade, isso a gente não tem muita clareza. Quando eu era estudante, eu não sabia, não pensava de forma consciente “ah, eu vou ser professora desse curso”, mas eu fui aos poucos reconhecendo algumas habilidades, algumas coisas que eu

gostava de fazer. Então, por exemplo, desde a graduação, eu fui tendo o contato de pesquisa, fui desenvolver esse gosto em fazer pesquisa, e esse gosto de escrever. Mas sai da graduação muito crua e já cai no mestrado, que é uma característica do mundo que a gente está vivendo, muito, pela exigência do mercado, cada vez mais, hoje a gente tem doutores mais jovens. O que há muito tempo atrás não era assim. Então, eu passei na seleção de mestrado, mas senti isso, mas estava numa condição ainda muito crua, estava na necessidade de leitura e por isso que hoje eu reconheço a importância de ter feito o curso de pós-graduação, de mestrado e doutorado, porque foi esse tempo de graduação que me deu maturidade de amadurecimento tanto da escrita, como se uma série de leituras que eu não tinha, que eu não trazia da época da graduação. Porque eu não fui uma aluna da graduação que tinha autonomia, que lia livros, eu lia basicamente o que era me era requisitado, nas disciplinas. Então, eu sentia um pouco dessa dificuldade, sobretudo no mestrado, e aí onde eu tive que aprimorar mesmo o exercício da aprendizagem, da escrita. E aí no doutorado eu já estava um pouco mais tranquila em relação a isso. A docência de fato começou quando eu voltei mesmo do doutorado e para mim e aí tem uma característica da nossa região, eu terminei meu doutorado e já fui contratada por duas faculdades particulares daqui por conta dessa carência de doutores na nossa área. Então, antes de defender meu doutorado eu já sabia que eu tinha que voltar para trabalhar aqui. Mas sem dúvida, para minha formação hoje, para o trabalho que eu desempenho hoje em sala de aula, esse tempo que de pós-graduação foi fundamental [...] tem mais uma outra característica da minha história, da vida de docência, então a minha carreira como professora, ela coincidiu com meu momento de ser mãe, até porque tem essa especificidade do mercado que você tá inserido. Eu tive que passar muito tempo, passei 7 anos em São Paulo estudando. Então não queria engravidar e ter filhos estudando nesse processo todo, mestrado com doutorado, porque eu estava longe da família, então eu esperei. E aí coincidiu no momento que eu entrei na faculdade, passei no concurso, foi o mesmo momento que eu fui ter filho. Então, hoje eu sinto é. dificuldade às vezes de tempo para estudar (Professora Luana, entrevista narrativa, 2015).

Na narrativa da Professora Luana, observa-se uma outra realidade, em que na graduação ela já entra em contato com a pesquisa. Porém, mesmo tendo cursado uma faculdade com inúmeras possibilidades de atuação profissional, ela já vinha, durante o período de graduação, direcionando a sua formação para o exercício da vida acadêmica. Contudo é interessante ressaltar a reflexão da docente ao se julgar 'crua' para entrar em um mestrado. Observa-se aí uma

crítica velada ao modelo de formação docente atual para o ensino superior, que muito pouco se volta para a prática docente.

Prioriza-se a pesquisa, a qual, dependendo da área de investigação, volta-se para estudos e práticas tradicionais com características lineares, preestabelecidas por modelos canônicos e prescritivos. Em contrapartida, observa-se, também, que, mesmo se considerando despreparada e imatura, a docente avalia como proveitoso o tempo despendido na pós-graduação, admitindo, inclusive, que foi nesse período que ela atingiu uma certa maturidade na escrita.

De acordo com Czezko (2009), o foco da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do professor e pesquisador para o ensino superior. O ingresso nestes cursos abre ao aluno a possibilidade de atuação na docência e na pesquisa, perspectivas que praticamente não existiriam, ou seriam muito mais difíceis, sem esta formação no contexto atual.

Observa-se, no caso dos docentes aqui relatados que, apesar de todos eles não terem considerado a docência como primeira opção de exercício profissional, todos se mantiveram atuando nesta esfera, o que nos leva a considerar o surgimento de algum tipo de interesse pessoal motivando-os, fato que retornaremos à discussão em outro momento.

3.2 A construção das práticas docentes

Nesta sessão serão analisadas as narrativas dos professores referentes à construção de suas práticas profissionais, em uma visão retrospectiva e até mesmo prospectiva.

Em relação à construção de suas práticas docentes, podemos destacar as seguintes falas da Professora Helena:

Mas o mestrado me abriu muito caminho, dentro, em Curitiba, na época muitas faculdades sendo abertas, então eu comecei a dar aula em outras faculdades, mas não no curso de psicologia. Dei curso ligado a Educação, de Administração, onde tinha, disciplinas na aula de Psicologia me era fácil acesso e também na Pós-Graduação. Dei muita aula de Pós-Graduação, ia para o interior dar aula, foi um período assim, que eu trabalhei muito. E eu acho que foi muito legal porque isso me deu mais desenvoltura inclusive sala de aula, porque e eu acho que a

gente tem que passar por esse treino, e isso me ajudou a me formar, a minha prática. A partir disso, quando eu já estava bem inserida, até em Curitiba, lá eu trabalhei em duas faculdades particulares, foi quando surgiu essa oportunidade aqui em Aracaju. Através de uma colega minha de mestrado, que era essa minha colega que me deu a dica, ela deu o meu currículo a coordenadora aqui do curso da UNIT, ela estava procurando professores com mestrado para vir, para se inserir aqui no quadro, uma vez que o curso estava em fase de reconhecimento, e precisavam aumentar o quadro de professores especialistas e mestrado e doutorado. Aí foi que eu mandei o meu currículo para ela, e ela me chamou. [...], foi a primeira vez que eu vim trabalhar no curso de Psicologia, entendeu? O curso de Psicologia era fundamental para minha formação e para o meu interesse. A partir de Aracaju foi que eu tive uma nova fase na minha atividade como docente, eu fui me construindo mais como uma identidade de professor, até então eu era meio psicóloga, meio professora. E eu acho que aqui em Aracaju foi que a minha identidade de professora se sedimentou, porque eu vivi toda a minha atividade, era meu dia, era minha atividade docente e como era dentro da área de psicologia, isso me fazia muito completa, quer não estava me sentindo fora da profissão que eu sempre amei, que eu sempre gostei. Eu tinha junto a minha atividade docente eu trouxe uma bagagem também de experiência, porque nesse tempo que eu estava construindo o mestrado, eu atendi em psicologia clínica, fiz minha formação em psicodrama, eu tinha uma certa experiência com supervisão, eu acho que isso me ajudou muito, para mim...para eu crescer como psicoterapeuta. As minhas experiências como educação especial também me favorecem muitos a minhas experiências na área de educação, além do mestrado, eu tinha essa experiência. E eu também dei muita aula na área de Educação, então essa troca que você faz dentro do meio acadêmico, da experiência pedagógica, tudo isso foi me ajudando a construir, um repertório teórico e prático muito importante. E que quando eu cheguei aqui em Aracaju eu senti que essas experiências essa preparação foi muito importante, porque era um curso que exigia do professor que ele fosse flexível também, pois tínhamos que ministrar muitas disciplinas diferentes (Professora Helena, entrevista narrativa, 2015).

A narrativa da professora Helena é bastante elucidativa em relação ao desenvolvimento da sua prática docente no ensino superior. Logo no início ela dá destaque ao fato de o mestrado ter-lhe aberto as portas para o ingresso neste ensino, numa época em que muitas faculdades estavam sendo implementadas em sua cidade. Embora tenha trabalhado em outros cursos que não o de sua formação (Psicologia), para ela essa experiência lhe foi bastante enriquecedora,

uma vez que segundo suas palavras: *“me deu mais desenvoltura [...] e isso me ajudou a me formar, a minha prática”*.

Observa-se, em sua narrativa, que suas práticas docentes foram desenvolvidas a partir da própria atuação em sala de aula, além de outras práticas profissionais em outros campos de atuação da área. Contribuíram assim para a sua formação, além do curso de mestrado, as diversas disciplinas ministradas pela docente, as aulas em cursos de pós-graduação, bem como a sua prática com educação especial e com a psicologia clínica.

Percebe-se, por essas narrativas, que os saberes dos docentes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Para compreendermos a formação do professor é necessário compreender o seu processo de auto formação, no qual os seus saberes iniciais são reelaborados a partir do confronto com as suas práticas profissionais

Ressalta-se, ainda, o desenvolvimento por esta professora de um conhecimento pessoal, ou autoconhecimento, desenvolvido no seu exercício profissional. Nóvoa (2009) considera esse fato como a inserção da personalidade do professor na sua profissionalidade. Para este autor, uma coisa não pode ser construída sem a outra. Neste contexto, a profissionalidade se volta para a aquisição do conhecimento de forma contínua, além da cultura institucional em que o sujeito está inserido enquanto profissional, dentre outros fatores. Por outro lado, a personalidade engloba o conhecimento pessoal ao profissional.

A Professora Helena traz a mudança para a cidade de Aracaju como decisiva para a sua formação profissional e identidade docente. Alguns fatos, atrelados a esta mudança, colaboraram para que elas se tornassem um marco em sua vida profissional, como por exemplo o fato de arcarem financeiramente com a sua mudança, a carga horária que lhe agradava, a possibilidade de lecionar no curso de Psicologia, que é a sua área de formação e de atuação profissional, dentre outros, tornaram-se aspectos motivadores e geradores de bem-estar.

Leite e Gonçalves (2009) argumentam que a satisfação com o trabalho gera satisfação com a vida. Para estas autoras, o trabalho oferece inúmeros benefícios importantes para o bem-estar da pessoa. Assim, é no trabalho que temos ocupação para grande parte do nosso tempo diário com propósitos e objetivos a serem cumpridos e alcançados de acordo com o ofício exercido, nos

deparando com desafios a serem superados. Além disso, é no exercício profissional que temos oportunidades para inserção e interação social, além da renda financeira e do *status* social.

Para Seligman (2004), a maneira como a pessoa elabora e organiza o trabalho em relação aos outros aspectos de sua vida é muito importante para a vivência do bem-estar. O autor afirma que existem três tipos de direcionamentos do trabalho: A tarefa, a vocação e a carreira. A primeira é cumprida com o salário recebido a cada mês, sem o envolvimento de nenhum outro tipo de reforçador ou recompensa. A vocação faz com que o próprio trabalho seja o desencadeador, o propulsor da realização, independentemente de outros fatores como o dinheiro e/ou a promoção a um cargo de maior status ou melhor remunerado. Por fim, a carreira relaciona-se ao investimento pessoal voltado para o crescimento profissional vislumbrando a promoção, a melhor remuneração e o *status*.

Observa-se ainda na narração da professora Helena algumas reflexões e ressignificações acerca das suas construções da prática docente que são provocadas pelo ato de narrar a sua história como postula Paul Ricoeur. Dentre elas, destacamos a sua reflexão acerca do quanto foi bom ter dado aula na pós-graduação como um treino para o exercício posterior da docência no ensino superior. Mais adiante na sua narrativa, a docente reflete acerca da importância de ter mudado de estado para a “sedimentação” da sua identidade de professor. Ao reavaliar a sua trajetória, Helena, percebe que foi a partir daí que ela interagiu mais diretamente com a docência.

A professora Helena ainda faz uma série de considerações e reflexões acerca de como certas atuações em outros campos da psicologia e da educação contribuíram de maneira direta e/ou indireta para a sua identidade docente.

Todos esses fatos demonstram como, ao narrar a sua própria história, é possível ao sujeito reanalisar os fatos e ressignificá-los. É a transformação na permanência teorizada por Ricoeur (2012a, 2012b, 1991) ao falar da interação entre mesmidade e ipseidade. Nesta relação, a docente, ao contar e interrelacionar os fatos vividos, ressignifica-os e essa ressignificação impacta sobre a sua identidade, sobre o seu ser. É, neste momento, que há o estranhamento e a reidentificação e que o sujeito percebe em si mesmo uma alteridade implícita.

Seguimos com a narrativa do professor Henrique, acerca de sua prática docente:

[...] no primeiro dia de aula eu estava realmente tenso, por não saber como é que colegas meus na época de faculdade iriam me tratar se eu chegasse lá como professor. Mas fui super bem recebido, e acabei percebendo que eles tinham mais a impressão que eu era professor do que eu mesmo, me sentia mais como aluno ou ex-aluno do que como acadêmico, como docente de lá. Isso acabou se tornando mais evidente quando na reunião de comissão do MEC, na época de reconhecimento do curso, em reunião de aluno e de professor, que eu participei das duas, ficava mais à vontade na reunião dos alunos do que dos professores. É no primeiro semestre ainda fiquei um tanto incomodado, gostava muito da prática, na segunda semana já estava à vontade mas eu não estava ainda habituado àquilo. E aí, quando acabou o semestre, abriu-se para dar aula no interior, projeto da faculdade, da Universidade Federal para capacitação de docentes de Ensino Fundamental e Médio, que era o PQD – Programa de Qualificação Docente. Pagava bem, e ai me chamaram passei três semestre dando aula no PQD, o lugar que mais passei dando aula foi em Propriá, então era aula sexta pela tarde, sábado de manhã e à tarde. No final do primeiro semestre, decidi entrar no mestrado em Ciências Sociais.. E aí, tendo entrado no Mestrado, agora eu tinha que escolher, entre a bolsa do mestrado, que eu tinha conseguido, que eu tinha ficado em segundo lugar e tinham, eram três bolsas na época, ou então continuar dando aula e recebendo pelas aulas, eu teria que abrir mão de um dos dois. O valor da bolsa que eu ia receber era idêntico, coisa de poucos reais hoje, com relação ao que eu recebia enquanto salário. E aí, eu resolvi abrir mão da bolsa e ficar dando aula e, sai do Detran, onde eu trabalhava como psicólogo do Trânsito, fiquei só na academia por um tempo, dava aula lá e fazia o mestrado lá. E foi nessa que eu fiquei de saco cheio já de Desenvolvimento e Aprendizagem, que eu cheguei para coordenação de Psicologia e comentei: “olha, ao invés de você me dar três duas de Desenvolvimento e Aprendizagem, que eu não aguento mais, me faça o seguinte: me dê cinco disciplinas ao invés de três, as cinco que eu escolher, desde que tenha vaga aí, desde que seja disponível”. E ai o pessoal olhou, gostou da ideia “Mas você quer dar o quê?”, “Não, me diga o que tem disponível ai, e ai eu escolho”, e ai dessas lá foi que eu peguei Psicologia e Linguagem, que estava disponível, Psicologia Transcultural, Tópicos Especiais em Psicologia Clínica, uma outra lá que eu não me lembro qual era, mas alguma dessa linha também, eu acabei pegando, Psicologia e Linguagem era duas turmas, tinha uma pela manhã e uma pela tarde. E aí, foi quando eu fiquei mais à vontade, porque eu agenciava o que eu ia dar na disciplina para o que eu ia fazendo no Mestrado. Eu estava com Mestrado, eu estava com aula na

Federal e eu estava no Santa Maria, além do consultório particular, que eu nunca tinha parado, já estava já com a sala no Paulo Figueiredo. Eu dividia com um cara na época. Até que chegou perto...do final do mestrado. O mestrado eu terminei em 2002, (...) um semestre antes, um ou dois semestres antes, alguma coisa assim, eu fiz seleção e entrei pra Pio Décimo. Mas a questão era, se eu não terminasse o mestrado eu não poderia ficar lá, porque eles só poderiam contratar mestre. Então o que eu fiz? Enxuguei o consultório. Mas eu tinha dois pacientes que não podia largar, então continuei atendendo e o resto eu consegui encaminhar. Eu fiquei na Federal, com o contrato temporário e na Pio Décimo. E aí eu me dei conta: se por acaso eu não conseguisse concluir aquilo, eu seria demitido da Pio Décimo e meu contrato com a Federal estava acabando, então ia ficar só com o consultório, então só um peso a mais. Mas aí deu para concluir, e para renovar a permanência na Pio Décimo, e na Federal até o final do contrato, depois aumentei a frequência no consultório, e aí, tendo concluído, comecei já a enfatizar mais a parte acadêmica (Professor Henrique, entrevista narrativa, 2015).

Observa-se, na narrativa do docente Henrique, que a busca pela qualificação e formação veio após a sua entrada na docência. Inicialmente, o professor em questão afirma se sentir inseguro e que a recepção dos alunos o auxiliou nessa constituição do papel de professor. No decorrer de seu exercício profissional, foram surgindo outras oportunidades de docência em alguns projetos institucionais e, a partir daí ele sente a necessidade de se voltar para uma formação acadêmica entrando assim em um mestrado. A entrada para a pós-graduação *stricto sensu* o fez abrir mão de alguns campos de atuação na Psicologia, levando-o a dedicar-se mais à prática docente.

A sua entrada no mestrado e a maior dedicação ao ensino superior levou este docente a, inclusive, barganhar as disciplinas a serem ministradas por ele, direcionando, dessa forma, sua docência para suas áreas de interesse. A entrada para o mestrado também lhe abriu outras portas de atuação na vida acadêmica, possibilitando a contratação deste docente em uma outra instituição de ensino superior.

Em relação a atuações em sala de aula, o professor Henrique narra:

Em sala de aula, eu não me considero sinceramente um bom professor, porque no fundo, cá pra nós, eu não estou nem aí pro aluno, na hora que eu vou dar aula, eu estou preocupado em

estar aprofundando, discutindo, relacionando ideias do tema que eu estou dando, afinal, desde a época da federal pra cá, eu só dou a disciplina que eu quero. Uma vez ou outra, para fazer favor para alguém, é que eu peguei uma que eu não queria, e isso aconteceu mais na FASE até do que nas outras instituições que atualmente eu trabalho, e ainda assim, pouco, mas eu pego o que eu quero fazer. Então é muito mais a questão de estar aprofundando aquele tema, desdobrando ideias do que praticamente ensinando. Talvez por estar preocupado em não estar sendo tão egoísta assim, eu fico preocupado em saber se o aluno entendeu, então paro com frequência a aula para saber se entendeu ou não, e volto, e tenho paciência para isso, mas se o aluno não quer acompanhar, se chega tarde ou cedo, tanto faz para mim. Então se eu dou a mesma disciplina em alguns semestres, cada semestre ela é um pouco diferente, porque ao retomar o mesmo assunto, eu vou aprofundar por outro viés, até ter a impressão que eu esgotei aquilo, ou aquilo que ainda falta não me interessa mais, aí eu mudo de disciplina, enchi o saco, não tem nada mais que eu ache válido aprender. Então em sala de aula, eu gosto de desdobrar ideias, é a hora que eu estou tentando passar, não tanto para o aluno, mas pra mim mesmo o que eu aprendi, enquanto que no consultório seria o movimento oposto, eu tá vendo ali justamente o quanto que qualquer teorização que eu já tenha formulado pra poder dar aula, o quanto que mais cedo ou mais tarde em consultório não funciona, então o consultório sempre te prega peças de “eu achar que entendi”, que via de regra, uma vez ou outra, em algum momento vem algum dado do paciente que mostre que não é nada disso (Professor Henrique, entrevista narrativa, 2015).

Observa-se, na fala deste docente, que o processo de ensino e de aprendizagem não é o principal foco das suas práticas profissionais. Seu principal objetivo é o atendimento de seus interesses e curiosidades teóricas particulares através das disciplinas que leciona. Isto o leva a escolher quais disciplinas quer ministrar e até quando as leciona, já que, como ele mesmo afirma, assim que esta deixa de ser interessante para ele mesmo ele deixa de ministrar.

Nota-se ainda, nesta narrativa, que ao executar sua função de docente, ao exercer as suas práticas profissionais nesse âmbito, não há uma preocupação do docente voltada para a relação entre ensino e aprendizagem, nem para a sua formação enquanto professor, nem para a relação que deve ser estabelecida com o aluno.

Na prática do professor Henrique, o que o motiva é a possibilidade de articulação de ideias que, dessa forma, possibilite a aprendizagem, ou aprofundamento desta pelo próprio docente acerca de algo que o interesse. Percebe-se, nas palavras deste professor, uma certa contradição pois, ao mesmo tempo em que diz que *“não está nem aí para o aluno”*, mais adiante afirma *“Talvez por estar preocupado em não ser tão egoísta assim, eu fico preocupado em saber se o aluno entendeu, então paro com frequência a aula para saber se entendeu ou não, e volto, e tenho paciência para isso”*.

Nota-se, por seu discurso, que o professor não tem noção de seu trabalho docente e nem mesmo do que pode considerar um aprendizado, pois não percebe a importância, para a atividade acadêmica, da discussão de ideias, de relacioná-las em torno de um tema, de aprofundá-las. Na verdade, sem que note, em seu discurso está implícita a ideia de que ele procura desenvolver a capacidade intelectual e a produção do conhecimento tanto de si mesmo como dos alunos.

O ato narrativo é um movimento propício à reflexão. É a partir da narração de suas próprias experiências que o sujeito tem compreensão de si mesmo e ressignifica as suas experiências. Assim se dá a identidade narrativa teorizada por Ricoeur (2012a). Essa ressignificação permite ao sujeito a consideração de aspectos anteriormente descartados ou imperceptíveis, transformando a sua identidade de maneira dialética.

Percebe-se, em sua narrativa, um nível de ressignificação em sua fala em relação a sua prática de docente. Esta ressignificação pode ser considerada, a partir do momento que o docente reflete sobre a sua prática profissional e considera a possibilidade de não ser tão egoísta no exercício da docência, voltando a sua prática não só para si mesmo, mas para o aluno que, segundo ele, pode ou não estar conseguindo acompanhar a aula.

Conforme Junckes (2013), a prática pedagógica do ensino deve, antes de qualquer coisa, ser uma prática de mediação do processo ensino-aprendizagem, estimulando, cada vez mais o aluno a aprender, a desenvolver uma postura reflexiva e investigativa e, dessa maneira, a desenvolver a sua própria autonomia. A autora afirma que é papel do professor mediar, não só focalizando o conhecimento específico como um fim nele mesmo, mas compreendendo como se dá a relação do aluno com o conteúdo apresentado, através da

utilização de recursos criativos, tornando este aluno parte do processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda ressalta a necessidade de se trabalhar diferentes realidades em um mesmo ambiente, a sala de aula, considerando a realidade de cada discente.

No relato que segue, procuraremos, por meio da narrativa, entender a prática profissional do docente Artur:

Então a primeira experiência que tive, na minha primeira aula foi descobrir que os alunos reagem de uma forma diferente ao mesmo estímulo de que eu, como aluno, achava que era um estímulo, vamos dizer assim, agradável. Como tinha alunos que não se sentiram à vontade, por exemplo, quando eu, ao ministrar aula, fazia algum tipo de brincadeira. Na verdade, ao final da primeira aula, um aluno virou para mim e pediu para eu não brincar mais com ele durante a aula. Infelizmente ele não apareceu mais depois do primeiro dia. Eu descobri da pior forma possível: quando eu era um professor. Uma atitude que eu achei ser amistosa, leve, na verdade, foi tomada como uma forma como ofensa para um estudante. Foi aí que eu comecei a ver que ministrar aula boa, era um pouco mais complicado do que eu entendia. As pessoas são diferentes, reagem de forma diferente e você tem que saber lidar com essas diferenças até para saber conduzir uma turma da melhor maneira possível. Depois desses dois anos, eu ministrei quatro semestres na mesma disciplina, era uma disciplina experimental, ela me proporcionava duas coisas interessantes, os dois lados da vida de um docente. Primeiro, eu tinha que dar a parte teórica antes do experimento a ser realizado e me forçava a aprender a ministrar uma aula expositiva, o segundo por ser uma disciplina experimental, me permitia estar com um contato mais íntimo com os estudantes, de conhecer os estudantes, interagir com os estudantes, que era também bastante gratificante, que era até mais do que ficar na frente do quadro, escrevendo ou com o projetor ligado, falando. O contato com o estudante era mais gratificante do que a aula solitária, que, muitas vezes, você forçava a fazer a depender dos recursos que você tenha para ministrar uma aula. Bom, depois disso, terminei meu doutorado e eu fui convidado a dar aula quando eu estava no pós-doutorado sem nenhum tipo de remuneração financeira extra e nenhuma obrigação, foi uma opção minha. Se eu quisesse continuar na vida acadêmica, na universidade, era necessária uma experiência de ensino e isso ia valorizar o meu currículo na hora de um concurso público e ia me treinar para o concurso público em si a experiência em sala de aula seria importante nesse

sentido, por isso fui para a UFAL como doutor e comecei a ministrar aulas de disciplinas puramente teóricas. (...)um dos pontos negativos talvez, no ensino na área de exatas é que os estudantes entram em uma universidade nem sempre com uma vocação necessária para enfrentar um curso árduo, como é um curso na área de exatas ou mesmo com uma preparação mínima necessária para enfrentar as disciplinas que vêm pela frente. Então eu já tinha enfrentado problemas similares na UFPE, uma vez eu ministrava uma disciplina, que ocorria apenas no segundo semestre, uma disciplina experimental, então já existia um filtro natural, os estudantes menos preparados que não chegavam facilmente nessa disciplina e, aí, não era tão visível a falta de preparo dos estudantes a partir do segundo semestre, em comparação com o que eu passei a...a perceber com os estudantes que estavam no primeiro semestre, na disciplina introdutória, de física, que era Física I. Então, você começa a sentir a diferença ao ministrar uma disciplina, que eu vivenciei como estudante, com um nível de exigência, por exemplo, como uma universidade da UFPE maior, e um nível de exigência que poderia ter na universidade menor com estudantes que tinham visivelmente uma preparação é... inferior, deficitária em comparação aos estudantes da UFPE da minha época, como aluno. E não foi fácil chegar em um ponto de equilíbrio é necessário trabalhar, exigir que os alunos se superem ou atinjam um... nível de conhecimento, de preparação maior no final do seu curso, do que eles tinham no início, mas ao mesmo tempo essa exigência não pode ser arbitrária ou totalmente ilusória, uma vez que os estudantes percebem que a meta é inalcançável, eles não vão ter motivação pra continuar. Então, os desafios começaram a ser outros, o desafio era: como encontrar um equilíbrio para ministrar o assunto e exigir no nível necessário. e ao mesmo tempo que esse nível fosse alcançável para esses estudantes que eu estava em sala. Então, foi um desafio, que eu acho que até hoje todo mundo tem na área de exatas, até onde a gente exige e até que ponto é razoável a exigência que a gente está fazendo. Então é um ponto negativo na minha experiência de docência, você não consegue é muitas vezes preparar ou fazer com que uma grande parte da sua turma, seus alunos no início do semestre cheguem até o final com a evolução visível. Que os bons vão crescer, os médios acompanham, os fracos não. Se você exigir pouco, os bons se desmotivam e eles não evoluem. Se você exigir demais talvez nem os médios acompanhem seu curso. Então, eu diria que esse é o grande desafio, direcionar as disciplinas básicas da área de exatas, pelo menos com o que eu venho enfrentando (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

O desenvolvimento da prática profissional de docente para o professor Artur, não se deu como ele esperava. Observa-se, na narrativa descrita acima, que algumas práticas consideradas positivas pelo docente em questão, não foram bem-sucedidas na sua prática docente. Tal fato promoveu neste docente o entendimento de que cada aluno, por possuir características singulares, tende a reagir de uma maneira diferente e que, diante desta demanda, o professor deve tentar lidar com essas diversidades de modo a favorecer o aprendizado do aluno.

Freire e Fernandes (2015) concluíram em suas pesquisas sobre as tensões de professores universitários, que muitas dificuldades da docência estão relacionadas, dentre outros fatores, à gestão de uma sala de aula, como, por exemplo o relacionamento interpessoal, a gestão de conflitos entre os próprios alunos e entre alunos e professores e a aprendizagem individual. Somam-se a esses aspectos, nos casos de professores recentes, a insegurança didática destes pelo desconhecimento de estratégias apropriadas para o ensino de conteúdo específico; e ao domínio dos conhecimentos a serem ensinados, o que leva a esses docentes a terem que estudar muito para poder lecionar uma disciplina a qual, muitas vezes, foge ao seu domínio e área de atuação.

Um dado interessante é trazido pelo professor Artur ao narrar a sua experiência em ministrar uma disciplina experimental. Esta disciplina, por conter aulas teóricas e práticas, possibilitou viver um lado da docência que ele julga ser solitário, o da aula expositiva, e um lado mais dinâmico, o da aula prática. Nesta última, Artur considera o contato com o aluno mais íntimo e estimulante.

O docente traz também uma reflexão acerca das práticas docentes e os níveis de exigências que cada perfil de aluno demanda. Relata, ainda, que diferentemente da sua época de discente, na atualidade, há uma baixa qualificação dos alunos de exatas, que, muitas vezes, não são capazes de acompanhar o conteúdo de determinadas disciplinas. Assim, pode-se perceber em seu discurso uma angústia velada, relacionada à complexidade de se lecionar disciplinas de exatas que exigem um certo nível de preparação e de compreensão dos alunos. Artur traz à tona um importante dilema do docente na atualidade: até onde o professor deve facilitar/dificultar para o aluno um determinado conteúdo e, ao mesmo tempo, mantê-lo interessado?

Tal reflexão permite a Artur a criação de uma nova estratégia para lidar com as demandas encontradas em sala de aula. Esta readequação de sua prática docente é resultante das demandas ambientais e ressoa em sua identidade. Dessa maneira, a identidade tem uma relação dialética com a sociedade, já que é formada pelos processos sociais determinados pela estrutura social e, quando cristalizada, é nas relações sociais que a identidade encontra a sua manutenção, modificação e remodelação (BERGER e LUCKMANN, 1994).

A democratização das universidades e as políticas públicas de acesso à educação superior geraram a ampliação dos cursos de graduação nas universidades públicas, com o objetivo de que todos tenham direito a uma educação superior gratuita e de qualidade, procurando a inclusão social, o respeito à diversidade cultural, o desenvolvimento social, a ampliação do número de matriculados no nível superior. Fialho e Prestes (2014), ao investigarem a evasão de alunos em um curso de pedagogia, destacaram dentre os principais motivos a falta de preparo dos alunos para enfrentarem o ensino superior, a necessidade de se articular trabalho e estudo, dentre outros fatores. Isto é mais visível nos alunos pertencentes a classes econômicas menos abastadas, por serem alunos que demandam apoio pedagógico, financeiro e psicológico (FIALHO e PRESTES, 2014).

Huertas (2001) afirma que são os professores democráticos, em detrimento dos professores autoritários, e permissivos que promovem a motivação nos alunos. Para este autor o professor democrático, por facilitar o desenvolvimento das tarefas e provocar os alunos a participarem e a tomarem decisões gera o processo motivacional destes porque incentiva a autonomia e a responsabilidade no discente suscitando a realização escolar (HUERTAS, 2001).

Ao refletir sobre sua ação, o professor, busca soluções para os problemas encontrados em sala de aula para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar de forma mecânica no automático. Nesse momento, o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, ultrapassando as teorias disponíveis e considerando a sua experiência pessoal na solução de conflitos (SILVA, 2009).

Em relação à professora Marta parte da narrativa referente a sua formação profissional, foi destacada na sessão anterior. Lá a professora em questão afirmou que o seguimento da carreira docente se deu por falta de opção na região em que residia. Porém, houve uma identificação com a docência como pode ser visto na narrativa a seguir:

[...] me identifiquei muito com a prática do ensino, tanto nas escolas básicas, do ensino fundamental, como posteriormente na Faculdade de Filosofia. Inicialmente fui chamada pelo diretor da Faculdade de Filosofia para dar aula num colégio que ele tinha, de primeiro e segundo graus, e posteriormente passei a fazer concursos para o Estado, passei a dar aula para os Colégios Estaduais. Logo quando eu terminei a faculdade em minha cidade, eu fui chamada pelo diretor para dar aulas na Faculdade de Letras. Como eu não tinha nenhum curso de pós-graduação, ele então me ofereceu uma oportunidade de fazer um em Linguística na Bahia. Eu então fui fazer esse curso. De lá, ao voltar, fiquei como professora de várias cadeiras relacionadas a Letras Vernáculas, na Faculdade de Filosofia da minha cidade. Foi quando me veio a vontade de progredir, de ir adiante, de lecionar. Só que nós, naquela época, não tínhamos nenhum curso de mestrado, de doutorado, nada disso, então eu tive que me limitar àquela minha formação, que foi a pós-graduação que eu fiz, embora como lá tinha uma biblioteca e o diretor muito empenhado em comprar livros, em trazer pessoas de fora, a gente viveu assim, em continua formação. Daí então, eu me casei e vim para Sergipe. Aqui em Sergipe comecei também no Estado, primeiro como contratada, depois fiz concurso para o Estado, passei vários anos dando aula, sobretudo de língua portuguesa e participei inclusive de projetos, sobretudo um projeto da UNICAMP, e daí fui pouco a pouco me aprofundando nos estudos, como eu era muito interessada, participava de todos os cursos, inclusive de um curso de especialização da UNICAMP, que foi dado em convenio com o Estado. Já no final da década de 80, eu prestei concurso para efetiva do colégio de Aplicação. Foi então quando eu comecei a ter um contato mais direto com a Universidade. E surgiu na Universidade uma oportunidade de eu fazer o curso de mestrado, porque foi criado um, na época, em Educação. Eu via nesse curso de mestrado uma oportunidade de progredir, de ir adiante, porque afinal de contas, eu como professora, precisava também ter um conhecimento maior de Educação. Foi então que fiz uma proposta que relacionava Língua Portuguesa e Educação e passei, fui bem classificada na seleção do mestrado e iniciei o curso de mestrado em Educação. Depois que eu havia terminado o mestrado, eu percebi a necessidade de passar a lecionar no curso superior. Mas nós não podíamos passar diretamente, embora eu fosse concursada, porque eram na realidade carreiras distintas. Surgiram logo alguns concursos na Universidade e eu fiquei de olho em dois concursos, um que

era em Educação e um que era para professor, se eu não me engano relacionado à língua materna e outro que era pra Letras, relacionado à Literatura. Eu então me inscrevi nos dois e fiquei estudando para ambos, só que como o primeiro concurso que apareceu foi o de Literatura, eu então fiz e passei, eu então não prestei mais o concurso de Educação, embora também tivesse vontade de entrar por esse campo. Fiquei no departamento de Letras desde então, posteriormente, é, depois de alguns anos, é que fiz o doutorado, porque também não tínhamos doutorado na área e como eu tinha família ficava difícil sair para fazer fora (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

A formação desta professora, como pode ser visto no discurso destacado acima, se deu através das práticas em sala de aula, de cursos oferecidos pelas instituições em que lecionava, além da necessidade que a docente encontrava em si mesma de progredir, de estudar. Para isso contava com incentivos institucionais como disponibilização de livros para a formação, palestrantes de fora e convênios de pós-graduações *lato senso* que proporcionaram a esta docente a formação em Linguística e educação básica.

É perceptível, em sua narrativa, a motivação da professora Marta em progredir na sua carreira docente, procurando sempre estudar e se especializar no campo da educação, submetendo-se a concursos e buscando novos campos de atuação na docência. Consideramos que aspectos motivacionais, como o encontrado no discurso de Marta, são elementos constitutivos e fundamentais para as práticas profissionais e para os processos identitários do docente.

Ao investigarem sobre a identidade e motivação de professores de Inglês no ensino superior, Oliveira e Barcelos (2012) inferem que a motivação dos seus sujeitos de pesquisa em aprender e lecionar inglês está relacionada a fatores como gosto pela língua, prazer em ensinar, a dinâmica da sala de aula, a interação com os alunos, enquanto a desmotivação para exercerem sua profissão está ligada a fatores extrínsecos, como a falta de interesse, o desrespeito dos alunos com o professor e a falta de estrutura do sistema de ensino.

Os autores ressaltam que os fatores afetivos gerados pelas suas boas experiências de aprendizagens do passado são especialmente motivadores para a escolha da profissão de docente. Assim, para Oliveira e Barcelos (2012, p. 150) a identidade do professor está sempre em construção e “flutua ao sabor

das motivações e crenças, que vão sendo ressignificadas com as experiências vivenciadas”.

Compreendemos que a motivação é processual e este processo se dá de acordo com os contextos em que o indivíduo está inserido. Santos, Antunes e Schmitt (2010) se fundamentam em Morin, Maturana e Varella, ao conceberem a motivação como um processo que se relaciona tanto com a origem dos motivos que antecedem um objetivo a ser alcançado, como com a posterior internalização desses que darão origem aos fatores motivacionais intrínsecos. Assim os autores consideram que no processo motivacional deve ser levada em consideração uma vasta rede de interrelações entre fatores externos ou extrínsecos (ambientais) e internos ou intrínsecos.

No âmbito do trabalho e da profissão não seria diferente. A motivação nesse contexto envolve o meio social em que este se estabelece, bem como as demandas institucionais e profissionais, dentre muitos outros fatores.

Mosquera e Stobaüs (2010) defendem que para que o trabalho seja motivador é necessário que não satisfaça, apenas, às necessidades primárias, necessárias a sobrevivência, dimensionadas por Maslow, mas deve provocar no homem a satisfação e o bom desempenho profissional, atingindo as outras hierarquias de motivação. Os autores citam Gilmer (1995) ao destacarem que aspectos como segurança, oportunidades para progresso, salário, comunicação entre colegas e chefes, dentre outros, são motivadores, levando o sujeito a trabalhar. Trata-se das motivações intrínsecas e extrínsecas.

Para Oliveira e Barcelos (2012) a motivação dos professores pode ser originada em um *locus* de controle interno, caso eu acredite que o meu comportamento pode determinar os eventos de minha vida, como ocorrem no caso da professora Marta, ou externo, se eu acreditar que os eventos estão além do meu controle. Além disso, os autores definem como motivação extrínseca os fatores que se referem a benefícios relacionados à profissão, como o salário, segurança, entre outros; e por motivação intrínseca, aspectos como auto respeito, crescimento pessoal, benefícios emocionais e pessoais do emprego, relacionados ao desenvolvimento dos alunos, competência e autonomia.

O contato com o ensino universitário é retomado a partir da entrada de Marta no Colégio de Aplicação e, a partir daí se deu o ingresso dela no mestrado em Educação, como uma forma de progredir em sua profissão. Após o término

do mestrado, a docente retorna para o ensino superior, através de concurso, e afirma ter feito o doutorado há pouco tempo por conta de demandas regionais e familiares. Observa-se, mais uma vez, no discurso da Marta, como algumas demandas pessoais e institucionais interferem na ação e formação profissional, pois aspectos pessoais como cuidar da família, juntamente com a falta de um doutorado na região, levaram-na a adiar seus planos de formação.

Alguns aspectos semelhantes podem também ser observados no discurso da professora Maria:

Eu comecei a gostar de dar aula, achei que era bacana, era um desafio terrível, porque dá aula de Psicologia para aluno de Matemática(...). Surgiu a oportunidade de fazer um curso especialização, Metodologia do Ensino Superior, aí eu me inscrevi e depois o pessoal estava se organizando para levar o mestrado, mas aí nessa época eu já mudei meus projetos de vida e resolvi fazer mestrado na PUC de Campinas. E eu já tinha seis anos, fiquei seis anos, ou sete anos como professora. Na época eu fiz concurso inclusive, e aí entrei, e quando eu fui pra Campinas, eu pedi licença por dois anos para não perder a estabilidade, eu pedi licença por dois anos e fui para fazer o mestrado. E aí, o mestrado era na área clínica, na abordagem psicanalítica, no caso era a minha psicodinâmica, só tinha um orientador e eu mandei o projeto de adoção, porque foi uma coisa que surgiu no meu trabalho em Blumenau, na Vara de Infância de Juventude. Continuei direto no doutorado, eu não pensava em fazer doutorado, na época assim, abriu um doutorado na PUC, “ah, vamos fazer”, vamos assim, na turminha, que a gente estava sempre junto, fizemos a seleção, como todo mundo, aí entrei nos cinco primeiros lugares, mas só ofereceram quatro bolsas, e aí eu fiquei um ano sem bolsa, fui pra UNICAMP, estudei um pouco também lá, gostei muito do pessoal e comecei a me identificar também com essa coisa da docência e também eu comecei a atuar. Eu dava muitos cursos, cursos para prefeitura, para Secretaria de Educação como técnica independente, assim, depois eu criei uma ONG e a gente oferecia essas capacitações para Conselho Tutelares, eu fazia também acompanhamento. Então toda o conhecimento da Psicologia, a gente usava, na docência, não é bem docência, mas nas capacitações. E aí eu vim para cá, pra Aracaju, eu estava, há dois anos assim. No segundo ano que eu terminei o doutorado, eu não conseguia trabalho, era difícil, pois eu morava no interior, com dois filhos pequenos. Sair de noite, era impensável para mim. Muitos cursos ofereciam Psicologia só a noite. Aí, uma ex-professora minha falou daqui da UNIT, se eu não queria tentar, se não seria legal. Eu achei uma ideia um pouco ousada, mas, vim para cá. E eu vim para cá com a proposta assim, que eu vim conhecer outro local, de vinte horas

de sala de aula e doze horas de pesquisa. Porém, já nos primeiros meses que eu estava aqui já me tiraram aquelas horas para fazer um monte de coisa, menos pesquisa. Eu lembro assim, que naquela época, há quinze anos atrás, eu sofria pra caramba. Eu cheguei aqui para fazer o projeto do curso de Psicologia, também por causa do MEC, eles precisavam de professor doutor e não tinha nenhum. Eu estava com publicações, querendo continuar, mas aqui não tinha nenhum incentivo. O PROBIC era muito incipiente ainda, não tinha nenhum curso de pós-graduação, a não ser por convênios fora, eles tinham um convenio com a Universidade de João pessoa, e era única coisa que tinha, um curso de mestrado em Educação por convênio. Então foram desviando minhas horas de pesquisa, até na revista, na revista de publicações aqui me colocaram para fazer trabalho burocrático, que eu tinha que ocupar aquelas horas ociosas, isso da parte da coordenação do curso. E aí, uma hora me chamaram para ser coordenadora auxiliar do curso de Psicologia, que era o cargo de adjunta, que cuidava de estágio, de pesquisa, e aí eu teria vinte horas de adjunta, aí eu fui lá, e expliquei: “olha, eu não quero, eu não quero esse cargo, porque eu não tenho perfil administrativo, não tenho. Eu quero voltar às minhas horas para fazer alguma pesquisa, eu preciso. Eu preciso me sentir na pesquisa”, ai bom, aí ela chamou outra pessoa para o cargo. Tanto que eu também dei aula na UFS, na Pio Décimo, dei aula em um semestre. Acabei saindo da Pio Décimo também, porque como eu era doutora, eles queriam que eu fosse coordenadora. Eu nunca vi uma coisa, colocar o fato de ter doutorado, como coordenação, como se a gente tivesse aprendido a ser administrador. Eu dizia: “não, mas o meu perfil não é esse”, “não, mas você tem sim, vamos lá. O quantos que eles lhe pagam lá?”, eu disse, “não, eu não vou sair da UNIT pra assumir uma coordenação porque eu vou está me queimando na cidade, porque eu vim com todas as mordomias que a UNIT podia me oferecer naquela época, com, passagens, com tudo, mudança e eu sempre gostei muito das pessoas aqui, eu acho que isso também é importante. E aí, eu fui indo, aí foi abrindo as coisas, aí foi começando lá falei com o reitor, ele estava em uma reunião falando da pesquisa, não sei o quê. Ai quando acabou eu cheguei atrás dele e falei, toquei assim: “Doutor, professor, o senhor está falando tanto de pesquisa, mas eu estou aqui sei lá, já há um ano e meio e eu não consigo fazer pesquisa, porque minhas horas que foram para pesquisa saíram, os editais são muito raros. Não tem incentivo nenhum para pesquisa aqui”. Ai subimos para a sala dele e ele disse “vem aqui minha filha”, fomos entramos pelo elevador, ele chamou o filho dele, o responsável pelo acadêmico, a professora tá reclamando disso, disso e disso, o que que ela precisa? e ai nessa época eu consegui fazer pesquisa no ITP, consegui uma bolsa do FAPITEC pra fazer uma pesquisa sobre adoção, sobre abrigos e aí eu consegui um espaço no ITP (Professora Maria, entrevista narrativa 2015).

O relato da professora Maria, demonstra que a sua formação profissional enquanto docente teve início em suas práticas em sala de aula, lecionando disciplinas da área de Psicologia para outros cursos, como Matemática. Em seguida a professora resolveu se dedicar aos cursos de Pós-graduação *lato-senso* e *stricto-senso* respectivamente. Durante o período do mestrado e doutorado, a dedicação à docência foi reduzida a execução de cursos de aperfeiçoamento ministrados em instituições públicas. Mais tarde, já após o doutorado, a mudança de estado decorrente da falta de oportunidades viáveis em sua região, a traz de volta para o cenário do ensino superior.

Um fator interessante que a docente traz em sua narrativa é a angústia vivenciada pelas horas de pesquisa prometidas e não cumpridas pela instituição que a contratara, atrelada a isto, a constante insistência para que a docente assumisse um cargo de gestão, pelo fato de ser doutora, mesmo quando ela afirma que não tem perfil para isso. Estes fatos fazem a professora refletir acerca do seu sofrimento na época da mudança de estado para atuar na docência no ensino superior, levando-a a afirmar que “*sofreu pra caramba*”, ou seja, de forma intensa. Ela reflete acerca de toda a frustração vivenciada até o alcance do que lhe foi prometido: as horas de pesquisa.

Reflexões como as encontradas, acerca de memórias passadas são próprias da condição narrativa, que permite ao sujeito reviver os fatos da sua história, repensá-los e ressignificá-los. Para Ricoeur (1997), a narrativa garante ao sujeito que narra uma continuidade temporal, permitindo o deslocamento sobre o tempo e a apropriação ou reapropriação do que foi vivenciado.

Observa-se, também, que tais fatos podem ser considerados como desmotivadores e produtores de mal-estar no docente. Essas peculiaridades de cada instituição se reproduzem nas relações sociais que se estabelecem e nas práticas profissionais exercidas. Consideramos aqui que essas relações são imprescindíveis para a produção de sentido do professor no exercício da docência, gerando mal-estar, competitividade e desmotivação nos docentes.

Nesse âmbito Mosquera e Stobaüs (2010) afirmam que muitos seres humanos têm, em seu trabalho, um desempenho melhor ou pior de acordo com o tipo de contextos a que são submetidos e com a instituição em que trabalham. Ambas podem ser motivadoras ou desmotivadoras para o sujeito.

Fossati (2010), ao estudar a produção de sentido na docência, conclui que a motivação é um fator substancial para a produção de sentido e para o bem-estar pessoal e profissional do docente. Segundo este pesquisador, o sucesso e a realização na vida são consequências de um esforço pessoal em que articulam fatores internos e externos. Para este autor, a realização e o êxito estão relacionadas à integração de fatores afetivos, cognitivos, do exercício profissional e da experiência do dia a dia, cada um com ênfase diferente a depender da história de vida de cada pessoa.

Em relação à sua prática profissional, a professora Luana relata:

Hoje eu sinto é dificuldade, às vezes de tempo para estudar. É o que eu estava dizendo para um colega de trabalho, eu sinto muito essa falta de tempo de estudo, de leitura. Então, para meu exercício hoje, profissional, esse tempo de graduação, todas as minhas leituras, os trabalhos que eu desenvolvi é o que me dá material, substância para dar aula. E eu sinto isso quando eu estou em ação, dando aula, porque eu dou aula sem usar recurso como data show. Então quando eu passo uma hora e meia dando aula para os alunos, todo o recurso que eu acesso é o conhecimento que eu tenho disponível na minha cabeça, e é por isso que a gente sai tão cansada, porque é muito exaustivo você estar acessando todo esse processo de estudo, de leitura, então, é, todo o material resultante desse período de pós-graduação. Quando você está no processo de pós-graduação, você tem essa experiência aqui e ali de dar aula, mas você ainda não tem esse estatuto de ser professor. Então, eu comecei, tive essa experiência em Faculdade particular, que também é bem diferente da universidade pública por essa questão da pesquisa, que a gente não tinha, não tinha essa possibilidade de desenvolver pesquisa, você tem a sala de aula, tem que estudar para preparar a disciplina, trabalha 40 horas em sala de aula, mas não tem pesquisa. O meu maior desafio hoje é como é que a gente anima, como é que a gente faz com que eles participem, se mobilizem para a leitura. Os alunos não leem, ou mesmo quando leem ficam muito tímidos, não participam muito, ficam ainda muito engessados nesse formato do professor que fala, que explica. Eles têm essa postura mais de ouvir, enquanto que o ensino na universidade deveria ser muito mais da autonomia dos alunos, da pesquisa, enfim. Tem um texto muito bonito do Jacques Ranciere, que se chama O Mestre Ignorante, que ele vai falar isso, o método da pedagogia tradicional, ele se baseia, nesse princípio de que há uma inteligência inferior e uma superior. Então, a gente tem essa concepção desse professor que transmite conhecimento. O Jacques Ranciere, ele vai falar que as únicas faculdades que estão em jogo pra aprendizagem é a vontade e a inteligência, não precisa necessariamente ter um professor que explique coisas. Ele vai falar que o processo de

explicação ele gera embrutecimento, diferente da emancipação e a gente vê isso, a repercussão desse modelo que Jacques Ranciere critica, tem como implicação, tem como efeito isso também que aparece na universidade, que é essa ideia de que o aluno está sempre submetido ao que o professor sugere, ao que o professor quer. Então, eu tenho tentado desconstruir, eu tenho até usado esse texto de Jacques Ranciere nas disciplinas de licenciaturas, na Introdução da Psicologia Da Aprendizagem. E tenho mobilizado também os próprios alunos a viverem um pouco isso, desconstruir um pouco esse formato. Por exemplo, os alunos, a auto avaliação de uma universidade tem muita dificuldade, nunca vivenciaram essa experiência, quando não só com Jacques Ranciere, mas com outros autores também apontam que é o próprio aluno que tem condições de falar do próprio processo, que falar sobre suas limitações, das suas dificuldades, não é o professor que diz, se o sujeito aprendeu ou não, no entanto os alunos têm muito dessa dificuldade, de se auto avaliar. Então, tenho experimentado um pouco esse exercício, dessa auto avaliação e apontando isso, por mais que a gente saiba que eles não vão, por exemplo, no primeiro dia de aula quando leio a ementa, eu sempre pergunto: “você tem alguma sugestão?”. Eu faço isso meio que como uma brincadeira, porque eu sei que eles estão sempre acostumados a aceitar aquilo que o professor está sugerindo. Mas, sobretudo, dentro da universidade a gente deveria conceder um exercício de autonomia, onde os próprios alunos pudessem sugerir leituras, enfim, mas isso não acontece, ainda fica muito formatado, preso, engessado no currículo, enfim, na bibliografia que o professor passa (Professora Luana, entrevista narrativa 2015).

Para Luana, a sua formação não pós-graduação é que fornece a base necessária para o exercício da docência.

Reche e Vasconcelos (2014) observaram, em seus estudos, que a procura pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* ocorria, geralmente, pela necessidade de aperfeiçoamento em relação aos saberes, apesar da formação ser voltada predominantemente para a pesquisa, muitos procuravam estes cursos como meio de capacitação profissional.

A professora, neste excerto de sua narrativa, faz uma breve reflexão acerca da prática do professor na esfera privada do ensino superior, afirmando que esta não incentiva a pesquisa e esgota a carga horária do docente com sala de aula.

Não só no caso da professora Luana, mas em outros casos estudados aqui, observa-se que a sobrecarga de sala de aula e de outras tarefas delegadas pelas instituições privadas limitam a atuação do professor reduzindo a prática docente realizada na universidade à mera transmissão de informações e

impossibilitando a execução de atuações, como é o caso da pesquisa, que levem o aluno a produzir ou construir conhecimento (AMORIM, 2009).

Não há como pensar sobre o que vivenciamos, o que experienciamos em um passado recente ou longínquo sem a narração (Ricoeur, 2012a, 2012b). Narrar sobre as suas práticas docentes conduziu a professora Luana a refletir sobre o contexto atual do ensino superior, mais especificamente sobre a sua relação com o aluno e a construção e efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo a professora, o maior desafio do professor na atualidade é despertar o interesse do aluno, é convencê-los a estudarem, se mobilizarem e se interessarem por um determinado conteúdo. Luana cita o filósofo francês Jacques Ranciere para tecer uma crítica ao modelo de ensino que se baseia na tradição conteudista e na aula expositiva. Para esta docente, a prática de sala de aula é engessada e presa ao conteúdo curricular determinado pelo próprio professor. Luana afirma inspirar-se neste filósofo para tentar provocar em seus alunos uma emancipação intelectual, levando-os a se desprenderem deste modelo de ensino cristalizado nas rotinas de alunos e professores.

Não podemos deixar de considerar o impacto que experiências como as citadas por Luana trazem para a sua vida pessoal e profissional e conseqüentemente para o seu processo identitário. Nessa perspectiva, podemos perceber que essa reflexão repercute diretamente sobre a prática da professora levando-a a procurar estratégias para promover no aluno o melhor aproveitamento possível e levá-lo a desenvolver uma postura crítica acerca do seu processo de aprendizagem.

Luana finaliza essa parte de sua narrativa, como consequência de sua narração, acerca da necessidade de o docente, de uma forma geral, incentivar a autonomia do aluno na elaboração e execução da disciplina, do conhecimento.

Conforme vimos, a identidade do docente se manifesta e se concretiza em suas atuações e em suas práticas. Essas práticas tendem a responder uma demanda específica, determinada pela disciplina, pelo perfil do aluno e pela instituição. Tradicionalmente, a prática profissional é concebida a partir das competências e habilidades profissionais que, por sua vez, são vistas como conseqüentes de um determinado saber. Porém, para o professor, a sua prática

profissional não se limita a um saber restrito a conhecimentos científicos determinados (MORGADO, 2011).

Contudo, Morgado ressalta que o saber profissional do docente não pode se limitar ao domínio dos conteúdos científicos curriculares ou das ciências da educação. Esse saber e, conseqüentemente, sua prática estão, de fato, relacionados à circunstância em que ela é manifestada, ao contexto social em que ela penetra e atua, ou nas palavras de Morgado (2011, p. 799) a prática educativa leva o professor a *”apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizamos alunos e os contextos com que trabalha quotidianamente”*.

3.3 Práticas docentes, demandas institucionais e identidade do docente

Nesta sessão, analisaremos os dados referentes à relação entre as práticas docentes e a construção da identidade desses professores e como as realidades e as demandas as instituições interferem no processo identitário dos docentes investigados.

Iniciaremos com alguns excertos da narrativa da Professora Helena:

[...] eu tenho quinze anos de instituição, aqui na Universidade Tiradentes, eu diria que a instituição mudou muito em termos de cultura, ela se tornou bastante comercial. E assim, e ela enrijeceu muito a prática do professor. O controle é maior sobre o professor. No sistema de avaliação, nós tínhamos uma liberdade de fazer uma avaliação da forma que a gente achasse mais adequada para o conteúdo da disciplina. Hoje, por exemplo, eu tenho disciplinas práticas que, quando chega a questão da avaliação formal, eu não consigo lidar muito porque eu acho que o aluno tem que ser avaliado a partir dessa prática, não de uma prova voltada para o conteúdo teórico e nós somos obrigados a fazer uma prova e uma Medida de eficiência que só pode valer até 2,0 pontos. Então eu acho que essa exigência enrijeceu muito a nossa prática, nos tirou a liberdade, inclusive de fazer uma coisa diferente em sala de aula. Antes nós tínhamos uma prática que valorizava, que era a questão do trabalho em grupo e às vezes até uma avaliação em grupo e dependendo da disciplina era muito rico, porque era um momento em que um grupo discutia o conteúdo porque provavelmente não era uma prova que eles iriam replicar literalmente o que estava nos textos, eles tinham que discutir, entender os pontos

fundamentais e construir um trabalho em comum. Então obviamente que a própria prova já era um processo de aprendizagem, eu via essa riqueza, e hoje a gente não tem mais essa possibilidade, porque não podemos fazer atividade em grupo, a gente faz, mas fazer uma avaliação teórica, individual, a qual eu tenha menos de uma semana para entregar a prova com a nota. Esse rigor de datas, de prazo às vezes nos deixa limitados e a gente acaba entrando nesse automático, “vou fazer uma prova assim porque facilita meu trabalho” “ vou evitar tais tipos atividade que eu não dou conta em uma turma de sessenta alunos (Professora Helena, entrevista narrativa, 2015).

Observa-se, no discurso da docente supracitada, um descontentamento com as mudanças institucionais decorrentes do perfil comercial que, segundo Helena, a instituição vem desenvolvendo. O enrijecimento da prática docente, ressaltado em sua fala, é consequente de regras institucionais voltadas para as formas de avaliação e os prazos estabelecidos para o cumprimento das tarefas semestrais. A professora em questão considera que esses fatores geram controle e enrijecimento da sua prática, levando-a a procurar formas de atuação que facilitem o seu exercício profissional.

A partir da possibilidade, assegurada pelo ato de narrar, de transitarmos entre o passado e o presente, Helena faz algumas comparações entre o tempo passado e o presente neste excerto narrativo, quando ela compara o fazer docente de 15 anos atrás com o atual. Esta comparação leva-a a refletir sobre a queda da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Essa plasticidade temporal permitida pelo ato narrativo permite ao sujeito o desenvolvimento de novos olhares sobre a sua prática e o contexto em que ela está inserida. Estas novas percepções, por sua vez, repercutem na sua identidade narrativa.

Rodrigues (2016), ao analisar o impacto da gestão no processo identitário de um docente em uma instituição pública de ensino superior, verificou que a prática da gestão provocou mudanças concretas na identidade do docente, tornando-o mais apto ao exercício de condução do cargo de coordenação, levando-a a criar estratégias pessoais para lidar com as pressões institucionais. Para isto, a autora afirmou que o docente em questão, travava, para este fim, lutas pessoais de autoconhecimento e auto-controle, e considerou que, de uma forma geral, observa-se que, direta ou indiretamente, sempre há uma articulação

entre os processos identitários do docente, as demandas institucionais e suas práticas profissionais.

Em relação ao perfil comercial da instituição, relatado pela professora Helena, podemos considerar que, na atualidade, há no Brasil uma grande demanda para a qualificação de mão de obra em diversos setores da sociedade, e o ensino superior e tecnológico vem crescendo em torno dessa necessidade. Isso repercute de várias maneiras nas políticas institucionais, nas práticas docentes, nas relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, na identidade dos professores, que têm que entrar no ritmo mercadológico do ensino. Esse ritmo comercial, mercadológico, encara a formação dos alunos como uma mercadoria a ser comercializada e os estudantes como consumidores desta formação, ou seja, clientes que, muitas vezes, são disputados pelas instituições de ensino superior.

Tudo isto repercute na formação e atuação do professor que, para atender a esta demanda institucional, distancia-se das práticas que promovem reflexões críticas e possibilidades de autonomia e emancipação dos sujeitos. (CHAVES, 2010)

Continuando, a professora Helena acrescenta:

Sessenta alunos numa sala de aula, isso não existia antigamente. Antigamente, eu acho que quando a turma passava de trinta e cinco eles dividiam a turma, então era normal a gente ter duas turmas no mesmo período, além da gente ganhar um salário, pegar duas turmas de uma mesma disciplina, a gente tinha uma turma menor e obviamente que a qualidade da relação professor-aluno era outra. Você chegava mais próximo do aluno, hoje você dá aula para uma turma de sessenta alunos praticamente eu dou aula para vinte, porque os outros quarenta ficam no entra e sai, ou fazem barulho, não estão conectados na sua disciplina. É muito difícil hoje motivar o aluno, é muito difícil você ser melhor do que a tecnologia, o WhatsApp de que eles não conseguem se desligar. Às vezes eu me deparo com situações horríveis, não tem muito tempo não, que eu já tive vontade de chorar, sabe o que é chorar? Chorar mesmo. Porque eu olhei para frente, e não era uma turma grande não, uma turma pequenininha, não tinha um que estava olhando para mim, não tinha um que estava conectando com o que estava acontecendo na sala, estavam todos ligados ou no Notebook, ou no seu celular, e eu estava dando aula para as paredes. A aula estava chata? Não sei se estava chata, acho que eles nem me

deram uma chance de me ouvir. Aquilo me deu um sentimento de tristeza porque eu não vejo mais nos alunos o desejo de aprender, o desejo de ser um bom psicólogo. Às vezes eu percebo mais essa maturidade um pouco mais lá para o final do curso, apenas com alguns alunos, outros continuam do mesmo jeito. Mas me dá prazer quando eu vejo que tem alunos que evoluíram. Antigamente você tinha mais alunos interessados, tanto que você vê, quantos professores nossos que são egressos? Professores que saíram do nosso curso foram para o mestrado na USP, na UNICAMP e passaram. Eles foram bem preparados, o nosso curso é muito bom, não é qualquer faculdade, veja as outras faculdades aonde é que os egressos estão. (Professora Helena, entrevista narrativa 2015).

Aspectos como turmas com muitos alunos em sala de aula, o acesso dos alunos a computadores e celulares além das novas tecnologias de comunicação, como redes sociais, diminuem, consideravelmente, o interesse dos alunos pela aula, segundo a Professora Helena. Isto repercute em um extremo mal-estar para esta professora, de acordo com sua fala. Segundo ela, essa falta de dedicação é algo atual, presente na maior parte do corpo discente.

A grande quantidade de alunos em sala de aula pode ser justificada pela grande procura do ensino superior, decorrente da necessidade atual de uma melhor qualificação para a inserção no mercado de trabalho. Nessa lógica, o que importa para a instituição privada é lucrar, cada vez mais e mais e, quanto mais clientes forem contemplados, atendidos e satisfeitos, mais lucro terá, pois este é um setor da educação altamente lucrativo (CHAVES, 2010). Retomaremos essa discussão mais adiante.

Em relação ao desinteresse dos alunos em sala de aula, vários fatores, inclusive os citados pela professora acima, podem contribuir para este fato. É fácil observar, nos dias atuais, um certo entrelaçamento entre os mais variados fenômenos contemporâneos, dentre eles podemos citar: o crescimento da desigualdade social, a exclusão decorrente, muitas vezes, dessa desigualdade, a violência, dentre outros. Arelado a estes, temos, também, o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que repercute em todas os âmbitos sociais, principalmente no educacional.

Dessa forma, os discentes têm à sua disponibilidade as mais variadas informações sobre qualquer assunto. Estas, por sua vez, são apresentadas de

maneira muito mais atrativa e interessante do que as disponíveis na sala de aula, em sua configuração tradicional. Daí surge o problema, pois o modelo tradicional de educação não atende mais à real necessidade dos alunos, provocando falta de interesse pelos conteúdos e pela forma como os professores conduzem suas aulas. Além disso, as informações disponíveis e acessadas pelo novo meio podem ser utilizadas também, em alguns casos, como instrumentos que podem questionar o saber do docente e o seu papel como professor (SANTOS e SOARES, 2011).

Todos esses aspectos ressoam no processo identitário docente. Diante dessas experiências, o docente é obrigado a ressignificar, repensar sua profissão e as práticas referentes a elas. Essa ressignificação perpassa pelas vivências de mal-estar e bem-estar a que eles são submetidos (LOPES, 1992; OLIVEIRA e GOMES, 2003).

Observa-se, no discurso de Helena, muitos aspectos causadores de sofrimento, angústia, ou seja, mal-estar. Esses desgastes têm como principais consequências a excessiva pressão e o surgimento do estresse, da ansiedade, tristeza, depressão, ou seja, o adoecimento do docente.

A Professora Helena continua:

Eu acho que essa é uma condição que a universidade privada tem: exigir demais da gente, mas acho que foi ficando mais pesado para a gente também porque o professor está perdendo a motivação. O cansaço de uma carga horária excessiva. Aí você me pergunta: eu dava menos aulas, antigamente, quando eu cheguei, eu me lembro que naquela época dava tempo de eu fazer o exercício todo dia, ir para praia todo dia. Eu ia para praia, nós não tínhamos aulas de manhã, eu ia para a praia, estudava aí quando dava quatro horas eu ia para a universidade, e dava minha aula e voltava. E eu tinha um salário que me dava muito mais retorno do que hoje. Hoje eu trabalho pelo menos das nove da manhã as dez da noite. Correndo na hora do almoço, tentando pegar quinze minutos para descansar para não chegar muito sonolenta e trabalho até dez horas da noite direto, de segunda a sexta trabalhando os três turnos, porque tem aula de manhã e tem aula a noite, e a tarde é o único horário que sobra para preencher com a orientação dos estágios curriculares do curso[]. E o salário obviamente não acompanhou esse mesmo ritmo, vivemos nessa condição de ludibriar as nossas contas. Obviamente é uma crise que todo mundo está passando, mas com certeza antigamente havia uma valorização maior do professor, principalmente no que se refere a questão salarial.

Aqui em Aracaju, acho que o salário é muito baixo para o professor, e você vê outras universidades de outros estados o salário é muito melhor (Professora Helena, entrevista narrativa 2015).

Observa-se, neste trecho da narrativa da docente Helena, que ela faz uma reflexão sobre a docência, na mesma instituição, no tempo em que ela foi contratada e nos dias atuais, ou seja, um intervalo de 15 anos. É possível perceber, no seu discurso, o quanto as mudanças sociais refletiram em suas práticas profissionais e em sua vida pessoal. Articulando os excertos narrativos, observa-se que as mudanças institucionais se dão pela mudança de perfil institucional, que busca se adequar à demanda social de grande procura pelo ensino superior.

A professora demonstra mal-estar ao refletir sobre algumas transformações como a diminuição da sua qualidade de vida, modificação de seus hábitos cotidianos em decorrência das novas demandas do seu ambiente laboral, a diminuição do seu salário que também colabora para algumas restrições em sua vida pessoal.

A forma como o professor percebe sua profissão não se restringe apenas aos processos de formação, também, é consideravelmente influenciada por suas trajetórias pessoais e profissionais. Dessa maneira, as concepções acerca da docência têm sua origem nas suas histórias de vida, na escolha em ser docente e no que se espera da docência.

Assim, para Cunha e Cardozo (2011), para compreendermos o ser docente, precisamos considerar todos esses fatores e não só a sua dimensão formativa, ou seja, sua identidade profissional é contínua, fluida e passível de transformação mostrando que o processo de formação de professores não se constitui somente em função dos cursos frequentados nas universidades ou na escola, mas que ele é permanente, tal qual a constituição da identidade profissional.

A docente em questão fala também de suas experiências em outras instituições privadas do ensino superior, mas não as aprofunda, apenas as relaciona com o crescimento do mercado superior, como pode ser visto no excerto abaixo:

Eu também trabalhei em outras instituições, faculdades na verdade. Nessas outras instituições a experiência foi até mais negativa do que na UNIT, porque o comércio dentro do Ensino Superior está muito forte, você é refém do aluno que não pode desistir, do aluno que não pode reprovar, é que você tem que cumprir todas as normas porque se o aluno reclamar de você, você está ferrada. Então até para reprovar hoje em dia, se você não tiver subsídios concretos, você corre o risco de ser mandado embora (Professora Helena, entrevista narrativa 2015).

Sentir-se como refém do aluno, segundo a professora em questão, é consequência da comercialização do ensino superior. Sem dúvidas, a busca pelo lucro, a lógica de agradar o cliente, muitas vezes a qualquer custo, é peculiar a qualquer instituição privada, inclusive a universidade que tem como principal produto de comercialização o ensino superior e tecnológico.

Conforme Lima, Pereira e Vieira (2006), as instituições de ensino superior vêm sofrendo transformações devido ao impacto da política do capitalismo neoliberal. Essas mudanças incluem os papéis sociais daqueles que as compõem. Professores e alunos que passam a ter suas demandas norteadas pela “lógica da mercantilização”, a que transforma as práticas docentes em objetos a serem comercializados. Nesta conjuntura, a concorrência entre as instituições, o grande marketing e disputas de mercado no ensino superior levam as instituições privadas a estarem em constante ameaça de perda de alunos/clientes, o que acarreta sérias transformações em todo o sistema. Assim, posturas e atitudes dos professores, que em outros tempos eram consideradas inadmissíveis, passam a ser consideradas parte do processo de ensino e de aprendizagem, enfraquecendo a autoridade e autonomia do docente em sala de aula e, conseqüentemente, a formação dos alunos e o cumprimento do papel social, próprio da instituição (LIMA, PEREIRA E VIEIRA, 2006).

Para esses autores, considerar os alunos como clientes, remete a uma conotação que se compara com o direito do consumidor e pressupõe que este aluno frequenta a instituição com o objetivo de aquisição de um produto, o diploma, sem necessariamente ter a consciência de que esta aquisição exige um processo de formação, imperando, assim, a lei do mercado.

Ao analisarem as condições de trabalho dos docentes do Ensino Superior no Rio de Janeiro, Ferreira, Nascimento e Salvá (2012) percebem uma relação direta entre a mercantilização do ensino superior e a precarização das condições

do trabalho docente, pois o principal objetivo das organizações por eles investigadas é a maximização do lucro e para isto reduzem os investimentos com a qualificação e remuneração docente.

Em relação ao estresse, a professora Helena narra:

O nível de estresse que a gente tem no período de final de semestre é surreal. Quando a gente entra nas férias, primeiro você já adocece, quando você para seu corpo se entrega. Eu lembro nas últimas férias que eu fiquei dois dias com febre, dor de cabeça, se bem que minha dor de cabeça é constante também. Eu já vou falar do lado da saúde. Às vezes outras demandas na sua vida pessoal, a vida familiar, os filhos reclamam da falta de atenção da gente, o marido também. Então as férias são tão curtas na concepção da vivência, porque são 30 dias, mas parece que não é nada, ainda mais que coincide com natal e ano novo, que eu acho que são períodos estressantes de um modo geral, porque você não consegue fazer nada nesse período, principalmente cuidar da sua saúde, porque durante o semestre com certeza você não vai no médico. Aqui em Aracaju para você ir no médico você precisa de um dia todo, pelo menos uma manhã ou a tarde toda para você conseguir fazer uma consulta ou fazer um exame, e é o que a gente não tem. Ai eu me planejo no final das férias, só que no período das férias vem o Natal e Ano novo e não tem médico nenhum pra te atender, ai quando você vai começar a fazer seus exames, já reinicia as aulas. Então, nessa história, eu diria que eu negligencio muito minha saúde. Para você ter uma ideia já faz exatamente uns dois anos que não vou ao médico. Não faço exame de nada. É, tentei ver algum medico para avaliar meus problemas nos ombros, que eu tenho uma dor crônica nos ombros, provavelmente alguma lesão, alguma inflamação a nível de pescoço, que o médico já me encaminhou para um Reumatologista, só que eu não consigo finalizar [] e ai eu fico postergando “a semana que vem eu vou” “na outra e tal dia” e assim vai. A gente vai deixando nossa saúde de lado, não nos alimentamos bem com uma carga horária tão puxada. Passo por períodos muito grandes sem me alimentar, eu vejo os professores levando os seus lanchinhos, eu acho que eles estão corretos, eu preciso adotar também essa metodologia. Porque senão você fica horas sem comer, às vezes eu almoço uma hora da tarde e só vou comer as dez da noite. Aí você vai dormir a meia noite, uma hora da manhã, e aí, no dia seguinte, no mais tardar sete horas eu estou de pé. Sete horas já é tarde. Então vai acumulando o cansaço, vai acumulando falta de sono, vai acumulando tudo isso. E obviamente que tudo isso é um terreno fértil para o estresse. O estresse do professor é muito grande e as pessoas não têm noção de quanto que o professor sofre nesse sentido. É a saúde, é o psicológico, toda a nossa família sofre com isso também. Então eu acho que a forma como hoje a educação se estrutura, as exigências que uma universidade

faz em relação ao professor...aquela sensação, a gente trabalha, trabalha e a gente está sempre devendo. Ela nos leva a um desespero de trabalhar, trabalhar, trabalhar, vou deixando meu lado pessoal, minha saúde e sempre ficando em segundo plano. Até porque a gente hoje tem a subsistência como uma coisa importante. O trabalho na universidade privada também não nos garante. A cada contratação, a cada semestre, você corre o risco de não ter aula ou ser mandado embora. A cada semestre é um friozinho na barriga, porque será que vão me contratar novamente, será que vão renovar o meu contrato, e será que eu vou ter a mesma carga horária para garantir os pagamentos de todas...todos os compromissos que a gente tem. Eu acho que tudo isso me torna uma desgastada, e isso é uma realidade, isso é o meu cotidiano, que eu acho que a gente vai aprendendo a viver cotidiano de estresse, encontrando estratégias na religião, como eu tenho. Eu acho que eu canalizo muito a minha falta de condição de uma vida melhor através da religião, eu acho que a religião tem um papel muito importante na minha vida nesse sentido. Ela me norteia, até na busca dessa nova energia que eu preciso para seguir. Porque eu vejo meu trabalho como uma missão importante, eu gosto dessa missão, eu gosto de dar aula. Às vezes eu estou muito cansada, mas quando eu entro na Universidade, o ambiente, os alunos, é, esse contato com os jovens, passa uma energia para gente, eu às vezes até me esqueço um pouco do meu cansaço, só vou retomar o meu cansaço na hora que eu paro. Aí você se dá conta que as suas pernas vão doer, que você está dor no ombro, mas às vezes quando você tá lá no meio da confusão do trabalho, isso até ameniza, acho que até pelo envolvimento que ele gera em mim. Então é bom trabalhar, é bom dar aula, é bom ser professor. Mas eu queria que fosse bom e continuasse a ser bom quando eu voltasse para casa (Professora Helena, entrevista narrativa 2015).

A professora em questão narra uma série de problemas de saúde e os relaciona com o estresse do seu ofício. Observa-se em seu relato que os seus problemas com a saúde são também decorrentes da falta de cuidados consigo mesma. Essa falta de cuidados decorre tanto da falta de tempo, visto em outros excertos, uma vez que ela trabalha os três horários: manhã, tarde e noite, somados a hábitos inadequados de alimentação e ausência de exercício físico.

Seabra e Dutra (2015) concluíram, em seus estudos sobre a saúde do docente, que a intensificação do trabalho nas instituições de ensino superior tem gerado sobrecarga de trabalho para os docentes, levando-os a ocuparem grande parte do seu tempo livre com tarefas laborais. A essa sobrecarga, aliam-se algumas barreiras encontradas em seus estudos, como más condições de trabalho, cobranças institucionais que influenciam negativamente o estado geral

de saúde dos faltantes investigados pelos autores. Os autores também concluíram que os fatores facilitadores do ofício de docente não estão ligados à organização institucional e nem às condições de trabalho, mas estão mais relacionados a fatores intrínsecos do professor, como o prazer em ser professor e em dar aulas.

Nota-se, no discurso da docente Helena, que ela considera o seu ofício de professora como uma missão e demonstra ter prazer em dar aula. O entendimento desse trecho do discurso de Helena se dá pelo conceito de identidade narrativa de Paul Ricoeur. Para este teórico, ao narrarmos qualquer experiência, atribuímos um novo significado, é a ipseidade relacionando-se de forma dialética com a mesmidade. Esta ressignificação do que é vivenciado é um ato crítico e transformador. A professora Helena, ao refletir sobre o envolvimento com a sala de aula, ressignifica a sua experiência e atribui a esta uma interpretação antagônica, oposta ao contexto de mal-estar ao qual ela se refere em quase toda a sua narrativa.

Em relação às queixas citadas pela docente Helena, a literatura disponível mostra que ela não é a única a relatá-las. Lima e Lima-Filho (2009), ao investigarem sobre a saúde docente de uma universidade pública observaram a existência de queixas associadas tanto a saúde física quanto à psicológica, dentre estas, as mais frequentes entre os docentes foram: dor nas costas, pernas e braços, alergias respiratória e cutânea, cansaço mental, ansiedade, esquecimento, estresse, lesão por esforço repetitivo, (LER), tendinite. As queixas com menor incidência foram a depressão, problemas nas cordas vocais e problemas oftalmológicos. Os autores consideram que as dores esquelético-muscular podem estar relacionadas aos longos períodos que o docente fica em pé, ao peso dos materiais didáticos, além da utilização de mesas e cadeiras ergonomicamente impróprias, dentre outros fatores. O uso constante e intenso da voz é, também, um fator que pode desencadear inflamações e lesões nas cordas vocais.

O adoecimento no ambiente laboral para Dejours (1994) ocorre quando torna-se fonte de desprazer e tensão. Para este autor, esta é uma das principais formas de sofrimento no trabalho, gerando como consequência o sofrimento psíquico e até mesmo a patologia. O autor acrescenta que determinadas condições de trabalho fazem surgir um sofrimento ao docente que contrasta com

a sua história individual, pois esta história, geralmente, é repleta de sonhos, projetos, desejos que não são realizados, ou até mesmo ignorados no ambiente laboral.

Um outro fator que promove o mal-estar na docente é a insegurança que ela relata em relação à manutenção da sua carga horária e da sua remuneração. A professora é contratada como horista na instituição e seu regime de horas modifica-se a cada semestre e, conseqüentemente, o seu salário.

Ao pesquisar sobre as trajetórias das histórias de vida de docentes, Santos (2012) considerou o fator financeiro como a maior causa de desencanto e abandono da docência. Esta autora conclui que esta questão atinge severamente os docentes, principalmente aqueles que não veem possibilidade prospectiva de melhoria salarial.

Ferreira, Nascimento e Salvá (2012) afirmam que há um expressivo aumento da contratação em regime de trabalho horista em comparação com as contratações em regime parcial ou integral, nas instituições de ensino superior privadas, levando o docente a receber uma remuneração menor e irregular. Estes autores observaram em suas pesquisas uma certa insegurança dos docentes, voltada para a manutenção do seu emprego e/ou das suas horas-aula. Segundo eles, também ficou visível, neste contexto, a manipulação das instituições privadas direcionadas para a aceitação das condições de trabalho oferecidas, como por exemplo, intensificação do trabalho, grande quantidade de alunos em sala de aula, inserção de vários cursos diferentes em uma mesma disciplina ministrada por um só docente, dentre outros fatores (FERREIRA, NASCIMENTO e SALVÁ, 2012).

Algumas variáveis referentes à caracterização da profissão docente foram encontradas por Reche e Vasconcelos (2014) em suas pesquisas, dentre elas foram destacadas: o baixo salário, principalmente, nas instituições privadas, o excesso de trabalho, a necessidade de utilização de tempo extra de trabalho que não é remunerado pela instituição, pois geralmente o trabalho assalariado em instituições privadas ocorre por hora/aula, pressão exercida sobre os docentes para cumprimento de prazos e atividades, o pouco ou nenhum incentivo à formação e qualificação do docente, a falta de reconhecimento da profissão, a desmotivação e despreparo de muitos docentes, a burocracia do ensino público que impede o professor de focar e preparar aulas de qualidade e,

por fim, a instabilidade da profissão docente nas instituições particulares de ensino superior.

Observemos agora as falas do Professor Artur. Sobre as práticas docentes, demandas institucionais e identidade do professor, o docente em questão inicia narrando as diferenças que encontrou na atuação como pós-doutor e logo depois como docente contratado:

É muito diferente atuar na universidade em um pós-doutorado e como docente efetivo. Eu acho que a principal diferença é a carga de atribuições burocráticas que você tem, uma vez docente, em comparação à exigência na área não burocrática quando você é pós-doutor. Por mais que eu tenha me oferecido para dar aula, tenha ministrado aula no pós-doutorado, era de forma voluntária, não havia necessidade de exigência mínima de carga horária, e eu não tinha me preocupar com uma série de outros fatores, que os professores em geral se preocupam uma vez dentro da Universidade. As reuniões, os comitês, as comissões, os relatórios que você tem que apresentar como docente, como funcionário, etc. Dá saudade da época em que você é só pós-doutor e doutor, depois que você vira professor (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

Neste excerto narrativo, observa-se que a atuação na universidade pública mudou consideravelmente com a efetivação de Artur como docente. As demandas institucionais se apresentaram de forma bastante diferente, uma vez que o sujeito reclama da grande quantidade de serviços burocráticos que a sua contratação acarretou. A docência, quando pós-doutor, era algo que ele escolheu exercer voluntariamente, sem nenhuma retribuição financeira.

A burocracia excessiva da docência na universidade pública, talvez seja uma forma de controle que a instituição tenta exercer sobre as práticas profissionais dos docentes. Neste sentido, Vieira, Hypólito e Duarte (2009, p. 223) defendem que existem muitos dispositivos voltados para o controle do que os professores fazem na sala de aula e nas instituições em que atuam. Elas têm o objetivo de assegurar a execução do poder institucional e multiplicar a burocracia, inclusive interferindo no fazer intelectual, ou seja, no ensino. Para estes autores, impõe-se sobre o professor, principalmente quando é iniciante, as políticas e regras institucionais, por meio da qual, são estabelecidas as

possibilidades de “*ser e de fazer educação, em que são estabelecidos os horizontes possíveis de ação e de intervenção docente*”. Estas possibilidades de atuação são, geralmente asseguradas pela tradição e da burocracia institucional, normalizando os docentes.

Para Matiz e Lopes (2014) o trabalho do docente está cada vez mais burocrático, intenso e variado. Isto vem a partir de uma concepção que defende que o professor precisa ser gerenciado, controlado e isso causa desmotivação em sua atuação.

Alguns docentes investigados por Dotta, Lopes e Giovanni (2011) afirmaram, em seus discursos, que a burocracia nas universidades públicas atrapalha e, muitas vezes, até impede o avanço e a dedicação a pesquisa. Esta burocratização com a finalidade de proporcionar um maior controle sobre as práticas docentes gera uma queda da autonomia deste profissional e, conseqüentemente, da instituição.

O professor Artur continua:

A minha contratação como efetivo repercutiu na quantidade de trabalho não prazeroso que eu tinha que fazer na universidade, uma vez como funcionário. Eu passei a ter menos tempo para pesquisa em uma universidade federal como professor do que você teria como pós-doutor. Na verdade, a sua obrigação acaba sendo dividida. Se fosse só o ensino, tudo bem, mas existem outras atividades burocráticas, além de sala de aula, atividades na academia, basicamente, que tiram o tempo de pesquisa. Isso repercute negativamente no meu trabalho, eu acabo não conseguindo ter o foco necessário para desenvolver um trabalho no tempo mais curto do que eu teria antes. Por outro lado, é um aprendizado, pois eu acabo aprendendo a utilizar seu tempo sendo eficiente, você se adapta. Em termos de pesquisa, eu tinha menos tempo pra estudar no laboratório, eu tinha que me preocupar com outras questões como: relatórios, reuniões, essas coisas (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

Aspectos como os citados acima geram um esvaziamento, uma crise de sentido na profissão do professor, comprometendo a realização de um trabalho que promova a autonomia, o pensamento crítico e a emancipação do alunado. Essa crise de sentido também repercute na identidade do docente, promovendo uma crise de identidade. Ela se dá, em decorrência dos contextos contraditórios

em que o professor está inserido, com a execução do seu papel, dentre outros fatores (OLIVEIRA e GOMES, 2003, SOARES, 2014). Essas demandas encontradas na universidade ecoam na subjetividade do docente, transformando a sua identidade profissional e pessoal, contribuindo para o adoecimento físico e psicológico do sujeito e para a precarização das relações no ambiente laboral e nos demais contextos em que ele possa se inserir.

O mal-estar do professor Artur, em relação às demandas institucionais, é bem claro no seu discurso. Ele é categórico em afirmar que as atividades burocráticas da instituição contribuem negativamente para suas práticas e que são atividades que lhe causam desprazer, isto é, mal-estar.

De acordo com Jesus (2007, p. 131), os estudos acerca do conceito de mal-estar docente procuram descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre o professor, integrando aspectos mais específicos, como os de insatisfação, falta de investimento, “desresponsabilização”, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, estresse, neurose, depressão, entre outros.

As narrativas dos professores investigados por Matiz e Lopes (2014, p. 3028) demonstraram alguns fatores que são fontes mal-estar na docência e algumas delas coincidem com as citadas pelo professor Artur, como:

[...] as constantes e ambíguas modificações ao nível das políticas; o excesso de trabalho burocrático e reuniões; as fracas expectativas face à progressão na carreira; as consequências do modelo de avaliação de desempenho; o congelamento da carreira; e o alargamento do tempo de reforma. Acrescentam ainda que lhes causa stresse o acréscimo de novas funções e a sobrecarga de trabalho. Mas é a falta de reconhecimento que mais os deprime.

Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera e Stobäus (2011), ao refletirem sobre o mal-estar docente, concluíram que fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais contribuem para o desgaste e desvalorização da profissão de professor e para o desenvolvimento do mal-estar docente. Aspectos como: infraestruturas deficitárias, baixos salários, recursos materiais limitados, dentre outros fatores, podem ser considerados como geradores de estresse, desânimo e adoecimento dos docentes.

O docente Artur afirma:

Comecei até a me preocupar com outras questões que eu não me preocupava anteriormente, se os colegas de grupo produzem tanto quanto deveriam. Se a pós-graduação, por exemplo, do programa está em uma ascendente ou numa descendente. O que fazer para melhorar o programa, o que fazer para melhorar a instituição? A partir do momento em que você vira professor, você é inserido de uma forma ou de outra na política universitária, principalmente com o que acontece dentro do departamento. Há luta pelo poder dentro do departamento, dentro de um curso, na universidade como um todo. Tem locais que essas atribuições políticas, ou melhor, a luta interna de poder, que existe dentro de uma instituição como essa, não lhe afeta diretamente; existem locais em que isso lhe afeta diretamente, que foi o caso da UFAL, por estar inserido em um grupo de pesquisa que era visto como o patinho feio, vamos dizer assim, do restante da instituição. Então, a gente trabalhava em uma pressão muito maior, nossos erros eram muito mais cobrados, os acertos em geral não premiados (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

Os apontamentos encontrados na narrativa do professor Artur são bastantes significativos. A política interna institucional, a disputa de poder entre os professores e seus projetos eram aspectos que geravam preocupações e dificuldades de atuação para o docente. Um dos apontamentos infere a disputa interna dentro do departamento, o que ele chama de luta interna de poder. Uma das consequências desta luta é a cobrança excessiva diante dos erros e o não reconhecimento dos acertos.

Nascimento e Araújo (2014) consideram que os aspectos descritos pelo docente Artur configuram assédio moral dentro da instituição. Em suas investigações sobre o tema, destacaram-se, nos discursos dos professores, os seguintes aspectos como razões para atos de assédio moral entre os docentes de uma instituição pública: a inveja, a competição entre professores, os conflitos interpessoais, o autoritarismo, o abuso de poder, a gestão sob pressão, descompromisso com a gestão, a falta de preparo dos gestores, a disputa pelo poder, a impunidade dos agressores, a falta de transparência na administração, a centralização das informações pelos chefes, a estrutura arbitrária da universidade, a precarização do trabalho no ensino superior, o desvio de função, como, por exemplo, lecionar fora da sua área de formação, os problemas de comunicação interna e, conseqüentemente, a falta de informação, o tratamento

da coisa pública como se fosse privada e as questões políticas. Esses aspectos, segundo os autores, levam os professores a cometerem assédio moral entre eles mesmos, como reflexo de uma disputa interna de poder.

Os autores supracitados atribuem o ambiente propício ao assédio moral aos seguintes fatores: à expansão do ensino superior, à falta de contratação de professores para o atendimento desta demanda, aliados à sobrecarga de trabalho excessivo e à queda da qualidade do ensino e da produção acadêmica (NASCIMENTO e ARAUJO, 2014).

O professor Artur acrescentou:

Na atividade de pesquisa você sofre tanta pressão, você é mais cobrado, em comparação com a sala de aula, mas é diferente. Nem sempre você consegue executar as tarefas que você executaria num ambiente só de pesquisa, mas faz parte, isso é cíclico, tem hora que melhora, tem hora que piora, esse tipo de problema acontece em qualquer instituição que eu conheço, a política interna, etc. Então a gente se adapta e consegue conviver com isso. Desde o primeiro dia, essas dificuldades existiram e por mais que o meu grupo de pesquisa tentasse se fechar para resolver os nossos problemas, isolando-se em um ambiente que a gente considerava inóspito, o nosso ambiente, isso de certa forma foi um erro, uma vez que a gente centrou no trabalho, esqueceu o ambiente, passamos a ser, digamos, como que um elemento exógeno dentro do ambiente universitário. A pressão foi gigantesca, mas digamos que as metas ambiciosas no ambiente não muito agradável, onde cada acerto passava a ser visto não como um elogio, ou algo bom para a instituição como um todo, mas por um motivo de preocupação da instituição por que nós acertamos. Então a pressão da instituição nessa escala ajudava em alguns momentos em que essa ajuda era cobrada ou retirada, devido a interesse de grupos diferentes. Então, foi bastante complicado, a partir de um certo ponto, nós tínhamos que decidir se ficávamos na instituição ou não. Para ficar na instituição, nós tínhamos que ter alguma forma de fuga da unidade acadêmica onde estávamos lotados, e esse plano começou a ser bombardeado por todos os lados até o momento em que o grupo de pesquisa assim, encolheu. Um professor desistiu, resolveu ir embora, e a pressão só aumentou a partir daí, foi nesse momento que eu cheguei à conclusão de que se valia a pena dedicar tanto tempo da minha vida a uma instituição, em que, por capricho ou luta de poder, o trabalho não seria reconhecido ou o reconhecimento teria um preço muito grande. Foi aí que eu cheguei à conclusão que não valia a pena continuar na nesta Universidade e preferi procurar outros ambientes de trabalho em que eu pudesse trabalhar em paz, em tranquilidade e que pudesse dar uma estabilidade melhor para a

minha família. Foi quando surgiu a oportunidade de vir para a UFS e eu não pensei duas vezes, uma universidade menor, grupo começando, menos recursos, um período em que não há dinheiro fácil no sistema de financiamento de pesquisa e ciência no país, não me arrependo nenhum segundo (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

O mal-estar sofrido pelo professor Artur, diante das pressões sociais e políticas na Universidade, fizeram ele desistir de trabalhar nesta instituição e migrar para uma outra. Uma das estratégias, inicialmente, utilizadas pelo seu grupo de pesquisa foi a tentativa de isolamento, o que segundo sua narrativa, só piorou o mal-estar, pois isso tornou o seu grupo um elemento exógeno ao contexto em que estavam inseridos.

O ser humano, de uma forma geral, tem a necessidade de valorização e reconhecimento sociais positivos (MOSQUERA e STOBÄUS, 2008). A pressão e a disputa entre os grupos de pesquisa e docentes pesquisadores, em uma universidade mais estruturada, do ponto de vista de estrutura, recursos e tradição em pesquisa, era a maior fonte de mal-estar docente. Por isso, para Artur, ir para uma universidade menor, na qual os grupos de pesquisas ainda se encontram no início de sua formação, apesar dos poucos recursos, foi sua última estratégia para lidar com os desmandos do seu ambiente de trabalho.

Nascimento e Araújo (2014) ressaltam que um dos fatores que dificultam o reconhecimento do assédio moral é o fato dos atos violentos que o caracterizam se apresentarem de maneira sutil e que essas atitudes aparentemente insignificantes, simples e despropositadas, degradam psicologicamente o sujeito a que elas são direcionadas.

O estudo das relações de poder em uma universidade pública foi realizado por Góis e Crubellate (2016). A análise dos autores traz algumas reflexões interessantes que podem ser aplicadas à narrativa do professor Artur. Os autores observaram que os professores investigados destacaram, em seus discursos, a natureza heterogênea atual do corpo docente, com interesses diversos dentro das instituições. Essa heterogeneidade inclui tantos os professores interessados e dedicados às práticas docentes de ensino, pesquisa e extensão, como os desinteressados e descompromissados com a universidade. Diante disso, consideram necessário o desenvolvimento de mecanismos apropriados e

condizentes com a prática de cada profissional, para o reconhecimento das diferentes atividades desenvolvidas por esses docentes na universidade.

Para eles, a diferenciação entre os profissionais permite a visualização das disposições de poder que circulam nas relações sociais estabelecidas, através do reconhecimento e diferenciação do grau de atividade desenvolvida ou da extensão de alcance do trabalho realizado. Os autores perceberam, em seus estudos, o funcionamento de mecanismos de poder que possibilitam e diferenciam os profissionais, e também favorecem as práticas de uns e dificultam, através de críticas, as atividades de outros. Isto ocorre entre grupos de pesquisas com objetos, focos e fundamentos diferentes e entre docentes pesquisadores e não pesquisadores.

A repercussão dessas disputas de poder e de hostilidade, presentes no ambiente de trabalho, influenciam negativamente no processo identitário dos docentes, como no caso do prof. Artur, levando-os a refletir se vale a pena dar continuidade ao seu trabalho na instituição e levando-os até a decidirem pela saída da instituição, ou mudança para outra.

O processo de construção de identidade docente articula, dentre outros fatores, as próprias percepções que o sujeito tem de si e de tudo o que o circunda, a opinião do outro em relação ao que ele é, o trabalho, a formação e as relações interpessoais, inclusive as pessoais-profissionais de uma maneira geral (FIGUEIREDO, 2010).

Em relação a suas práticas em sala de aula, o professor afirmou:

Então foi de certa forma complicado, nesse contexto local, mas fora isso, as aulas continuavam sendo, como se eu conseguisse compartimentalizar e separar as coisas, a atividade de docência.(...) na minha mente eu encontro onde vou dar aula e os problemas que eu tenho na universidade não me acompanham para dentro da sala de aula e nem repercutem na maneira como eu trato os alunos, corrijo prova, elaboro provas e etc. Isso eu tento fazer o máximo como professor, uma vez que estou na sala de aula, eu estou atuando na disciplina, não importa minha vida na pesquisa, não importa minha política e burocracia na faculdade, na sala de aula, é foco total na aula (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

Fica claro, no excerto narrativo destacado acima, que as práticas docentes em sala de aula e a relação interpessoal que ele estabelece com os seus alunos não são afetadas por outras questões vivenciadas pelo professor Artur no ambiente da universidade. Segundo ele, no momento em que adentra a sala de aula, é possível separar o ato de lecionar das outras demandas e consegue focar na disciplina e no conteúdo a ser ministrado.

Um possível entendimento desse relato pode se dar pela motivação intrínseca do professor em ministrar aula. Alguns estudos têm demonstrado que muitos docentes, apesar das intempéries institucionais e de todos os percalços da profissão de docente, sentem prazer em ministrar aula, principalmente quando estabelecem uma boa interação com os alunos em sala de aula.

No que se refere a sua prática docente no seu novo ambiente de trabalho, o professor Artur narra:

Na UFS tenho os problemas de uma universidade pequena, você tem uma carga burocrática maior do que eu tinha na anterior, por ser pequeno, cria mais regras pensando que assim vamos chegar a ser grandes. Na verdade, são os excessos de regras que impedem o crescimento da instituição em uma taxa mais aceitável. Mas isso é um problema que eu já imaginava desde o primeiro momento que eu vim, a carga burocrática a gente tem menos recursos, mas eu tenho mais possibilidade de trabalhar, eu não estou no centro do furacão como eu estava na anterior. Para mim, é melhor, você estar no ambiente de trabalho onde as pessoas respeitam seu trabalho, não tentam impedir que você faça o seu trabalho é muito melhor. Você consegue render mais, trabalhar melhor, tanto na área de ensino quanto de pesquisa, eu acho que a vinda para um ambiente mais agradável foi um ganho, foi muito bom. O ambiente de trabalho agradável, não tem preço, trabalhar num lugar mais tranquilo, você pode pensar e agir de uma forma mais direta, mais franca sem se preocupar com o que está acontecendo, é muito melhor o meu rendimento do que quando eu estava em um ambiente não agradável, um ambiente hostil (Professor Artur, entrevista narrativa, 2015).

Mais uma vez Artur traz a questão burocrática como uma forma de incômodo, mas, ao mesmo tempo, reflete sobre a sua atuação na instituição para a qual migrou como algo positivo, pois considera o seu ambiente de trabalho como socialmente favorável.

A repercussão desse novo ambiente em sua identidade é visível quando o docente narra que consegue render mais, trabalhar melhor, que é mais direto e franco em suas atitudes, sem estar preocupado com possíveis hostilidades e pressões presentes no ambiente anterior.

Fatores como: trabalho, relações sociais, práticas profissionais, vida pessoal, contexto ambiental, história de vida, políticas públicas, formação pessoal e profissional são aspectos constitutivos da identidade de um sujeito (FRANCO e GENTIL, 2007). Assim, as identidades docentes vão se construindo em uma relação entre esses e outros fatores que interagem entre si de forma contínua, dinâmica e dialética.

Mais uma vez, podemos também perceber, o poder reflexivo do ato narrativo defendido por Ricouer, no momento em que o docente considera a burocracia institucional, que em outra parte da narrativa foi considerada grande fonte de mal-estar, como algo suportável diante das benesses do seu contexto atual de trabalho. O trabalho burocrático que, em trechos anteriores da narrativa de Artur, foi considerado como fonte de desprazer, perante a reflexão acerca da totalidade do contexto atual, neste excerto, se torna uma questão diminuta.

Vamos agora analisar a narrativa do professor Henrique e a relação entre as práticas profissionais, demandas institucionais e a identidade docente:

Quando eu entrei na UNIT eu vim para uma seleção, a banca era composta por um colega meu, que também era professor de outras instituições, a coordenadora, uma outra professora e tinham outras duas pessoas que eu achava que eram professores também, mas depois eu soube que eram alunos, da turma que eu iria ministrar aula, que adoravam dar 'pitaco' em reunião, se achavam os donos do curso, era uma 'encheção' de saco danada, e estavam lá, achavam que eram professores, eu ia dar aula pra eles de Psicologia Escolar, ia pegar a disciplina Psicologia Escolar pela metade. Eles tinham tido problemas com a professora anterior e eu soube que ela havia sido demitida por causa deles, isso em 2004. E aí quando eu fui dar aula para essa turma, uma turma toda defensiva, cheia dos fatos, a arrogância até não poder mais, a minha estratégia foi meio que inverter. Bom, vocês estão aqui no meio da disciplina Psicologia Escolar, "é, a professora, ela que não ensinou muito bem, mas a gente correu atrás do prejuízo e a gente conseguiu por nós mesmos dar conta do recado, porque está complicado professor aqui", aí eu já vi o grau de hostilidade. "Então a professora não era boa e vocês se organizaram e viram que conseguem dar conta do

recado, não foi?”, “Foi, foi isso mesmo”, “então me diga o que vocês aprenderam, o que é que é Psicologia Escolar?”, ai eles começaram a dar uma definição e aí cada definição pela metade que davam, eu cortava e aí eu começava a fazer inter-relação com as outras áreas, “se é assim, qual a diferença dessa Psicologia para a Psicologia Social, para a Psicologia Clínica, pra Aprendizagem, pra Institucional, pra Organizacional?” Cada vez que desviava para aparência similar de outra área, eu começava em outro, o que é o mal da Psicologia. No final da aula, ninguém soube responder, e aí tiveram que baixar a cabeça, e ao invés de agir com arrogância, eu tive a turma como aliada, que era uma grande dor de cabeça pra todo mundo” (Professor Henrique, entrevista narrativa, 2015).

Segundo a narrativa do Professor Henrique, o boato da demissão da professora no meio do semestre letivo por causa dos alunos, a participação dos alunos na sua entrevista de seleção e a postura dos alunos em sala de aula fogem ao que se espera em relação ao papel discente em uma universidade.

Isto demonstra ser fonte de mal-estar para o docente quando ele classifica de forma negativa a participação dos alunos em sua seleção e quando ele atribui o termo “arrogante” e “donos do curso” para identificar a turma.

A relação professor-aluno vem passando por transformações significantes nos tempos atuais. Estas transformações influenciam tanto no bem-estar do professor quanto em sua identidade, afetando sua qualidade de vida laboral. Rebôlo, Nogueira e Soares (2010), em suas análises sobre a relação professor-aluno, consideram que é impossível o exercício do trabalho docente sem a interação com o aluno. Isto coloca a relação docente-discente como um aspecto fundamental e inerente ao trabalho do professor e um dos principais fatores a ser considerado por qualquer discussão voltada para questões como mal-estar, bem-estar e qualidade de vida no trabalho docente. Por estar inserida em uma instituição e em um meio social, esta relação sofre o impacto das mudanças rápidas, fluidas que ocorrem na sociedade atual.

Autores como Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera e Stobäus (2011) afirmaram que a democratização do conhecimento favoreceu a contestação do saber docente e das funções exercidas pelos professores. Além disso, os autores ressaltam que são visíveis algumas mudanças de expectativas e de juízos em relação aos professores. Segundo os autores, há algum tempo atrás, valores como disciplina, respeito eram ensinados em casa pelos pais e, atualmente, tanto os professores se queixam de que os pais não ensinam limites

e valores aos seus filhos, quanto os pais não apoiam os docentes e os culpam pela falta de educação dos alunos. Assim, a falta de harmonia do docente nos relacionamentos sociais estabelecidos dentro da instituição, sejam estes entre professores, diretores, coordenadores, colegas de profissão e alunos é, certamente, um fator desencadeador de mal-estar ou bem-estar no docente.

Pode-se ainda observar, na narrativa de Henrique, que ele conseguiu reverter a sua interação com os alunos, utilizando estratégias de questionamentos em que buscava as semelhanças entre a área da Psicologia Escolar e outras áreas do campo psicológico, confundindo inicialmente os alunos e conquistando a confiança deles em seguida.

Esta estratégia do docente pode ser interpretada como um movimento em seu processo identitário, com o fim de atendimento, de superação dos percalços decorrentes do ambiente. Esta forma de identidade surge a partir do conceito de categorização social (TAJFEL, 1978), discutido anteriormente. Tem ela o propósito de auxiliar o sujeito, neste caso o docente Artur, a interpretar a situação ambiental do meio social em que está inserido e a estruturar as estratégias a serem efetuadas.

Também podemos utilizar aqui a metáfora da rede de Elias (1987), exposta em capítulos anteriores. Para este autor, tanto as estruturas sociais, quanto as individuais se interrelacionam de maneira entrelaçada, dialética e fluida a ponto de as relações sociais estabelecidas e suas configurações moldarem e remoldarem a identidade individual do sujeito.

Entende-se que as decisões pessoais de docente repercutem na totalidade da classe de professores do curso que ele leciona. As posturas pessoais, o comprometimento, a vontade de ensinar, a motivação e o processo identitário de cada um são diferentes em cada turma de alunos e em cada instituição em que atuam. A partir dessa observação, posso inferir que, também a relação do professor com o aluno, a construção social desta interação interfere no seu processo identitário, motivacional e, conseqüentemente, em sua prática profissional.

O docente Henrique também narra suas experiências em uma outra instituição de ensino superior privada, como pode ser visto no excerto seguinte:

Alguns anos depois entrei em uma outra faculdade particular em Aracaju. Eu peguei lá, porque tinha aula pela manhã, e podia abrir mão de aula na UNIT pela tarde, e aí fiquei. Lá teve muitos altos e baixos em relação a arrogância da coordenação de lá, uma coordenação que atua de forma abusiva e autoritária, expondo publicamente e pessoalmente o professor perante alunos e colegas, enfiando goela abaixo algumas decisões que eu não entendo muito bem nem porque nem para quê, e aí já pensei em sair de lá algumas vezes, e aí quando eu fui conversar já esperando uma demissão de lá pra cá, amaciam e me dão as coisas que eu peço, então até então tenho ficado lá. Esta faculdade nova deu mais dor de cabeça do que outra coisa. Eu tenho muito mal-estar lá. Nós somos obrigados a utilizar um material didático padronizado, então o que eu faço? Eu passo o meu material, muitas vezes o meu material com o conteúdo que tem na apostila, e aí quando a prova é minha, porque a primeira unidade sou eu que elaboro a prova, eu faço do meu jeito, na segunda unidade é prova padronizada, eu falo: “ó, vai cair o que está no material, então tirem as dúvidas comigo, mas se vira por conta disso. Quer dizer, eu sigo a prova padronizada de lá, mas eu faço do meu jeito, eu só faço o que é necessário (Professor Henrique, entrevista narrativa, 2015).

O professor Henrique, demonstra, nesse trecho de sua narrativa, um grande descontentamento com esta outra instituição. Este desagrado se manifesta em relação a dois pontos principais: o primeiro se refere ao tipo de gestão a que ele é submetido e o segundo ao fato de ter que adotar um material didático padronizado para ministrar suas aulas.

No discurso do professor, observa-se ainda que ele tentou utilizar algumas estratégias para lidar com essa situação. A primeira estratégia foi referente às tentativas de conversar com a coordenação para sair da instituição, o que gerou uma negociação entre as partes resultando na permanência do docente. Uma outra estratégia utilizada foi a tentativa que o docente fez de adequar a padronização do conteúdo definida pela instituição ao seu jeito de trabalhar. Tal atitude é um dos resultados que a demanda institucional causou na identidade do docente.

É essa fluidez identitária que permite ao sujeito se adaptar às diferentes demandas de diferentes instituições sociais em que ele possa atuar, sem dúvida, trouxe repercussões ao seu meio, pois a modificação de apenas um indivíduo se reflete no contexto social em que ele está inserido, assim como a alteração da tensão de apenas um fio na rede repercute em toda a rede (ELIAS,1987).

É importante atentarmos para o seguinte fato: as instituições de ensino superior, apesar de terem a mesma finalidade, todas diferem em relação à execução dessa tarefa, independentemente de serem públicas ou privadas. Essas peculiaridades de cada instituição se reproduzem nas relações sociais que se estabelecem e nas práticas profissionais exercidas. Além disso, consideramos que essas relações são imprescindíveis para a produção de sentido na docência pelo professor. Nesse sentido, líderes centralizadores, autocráticos, que não demonstram confiança nos professores que lecionam no curso que coordenam, tendem a gerar mal-estar, competitividade e desmotivação nos docentes, enquanto líderes democráticos, que delegam tarefas que incentivam a colaboração e cooperação geram emoções positivas, bem-estar e motivação ao corpo docente.

Nesse âmbito Mosquera e Stobäus (2010) afirmam que muitos seres humanos têm, em seu trabalho, um desempenho melhor ou pior, de acordo com o tipo de chefia a que são submetidos e com a instituição em que trabalham. Tanto um como outro podem ser motivadoras ou desmotivadoras para o sujeito.

Assim, podemos considerar que a motivação profissional é atinente à instituição em que o professor atua, à disciplina que leciona, e à turma de alunos que ministra aulas. Encontram-se, nesses casos, motivações intrínsecas e extrínsecas em cada um deles, como, por exemplo, lecionar um tema conhecido, estudado, que o docente considere empolgante pode se caracterizar como uma motivação intrínseca, já, em outro caso, as características institucionais ou do grupo de alunos a que as aulas são ministradas são fatores extrínsecos. Por outro lado, a postura em sala de aula, a forma de ensinar, a didática, a paixão ou desprezo pelo conteúdo a ser trabalhado também estão envolvidos nos processos motivacionais tanto dos docentes quanto dos alunos.

Em sua narrativa, a professora Marta coloca que:

Eu estava na federal há muito tempo e, mesmo assim, eu resolvi fazer doutorado por dois motivos, primeiro porque eu ainda tinha alguns anos pela frente, segundo porque eu sempre tive um desejo de conhecer, de me aprofundar, de me aperfeiçoar, de produzir. Eu estava observando que estava havendo um movimento nas Universidade Federais, os planos de carreira estavam dando muito mais privilégio aos doutores e lá dentro da

Universidade eu percebia várias coisas, por exemplo, havia projetos de extensão, projetos de pesquisa mais direcionados para os doutores, eu já cheguei a participar de PIBIC, de projeto de pesquisa como professora mestra, mas aos poucos isto foi afunilando. E eu notando que determinadas questões iam mais para os doutores, além disso, eu tinha vontade também de progredir, eu tinha vontade de lecionar para os cursos de pós-graduação, eu tinha esse interesse porque eu sempre gostei de lecionar para adultos e eu notei também que era uma forma de progredir em minha profissão, de me aperfeiçoar, de ter mais oportunidades. O título de doutorado, na realidade me fez trabalhar mais do que antes, porque, na realidade, havia muitas outras requisições, o professor doutor era o professor que orientava, era o professor que participava dos projetos que surgiam na Universidade, era o professor apontado sempre pra algumas atividades, era mais requisitado e, além disso, após o doutorado, eu fiz parte de um projeto de formação de um mestrado em Letras e, a partir desse projeto, eu passei a lecionar também na pós-graduação também em Letras, fiquei ao mesmo tempo com a graduação e a pós-graduação. (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

A opção pelo doutorado, segundo a narrativa da Professora Marta, veio por uma necessidade pessoal e institucional de estudar e aprofundar temas do seu interesse e de se inserir em planos e projetos voltados para os doutores, como, por exemplo, concorrer a bolsas de pesquisas e ser docente nos programas de pós-graduação. Na verdade, a aquisição do título de doutora, além de atender a um desejo pessoal, foi uma estratégia utilizada para a sua inserção em áreas institucionais restritas, a que, anteriormente, lhe era negado o acesso.

O retorno à instituição com o título de doutor, proporcionou a professora não só a sua inserção em projetos, planos e programas que ela, anteriormente, não tinha ingresso, mas também uma maior sobrecarga de trabalho, gerando um aumento da sua autoestima.

Letnin, Dohms, Mendes, Stobäus e Mosquera (2015) entendem que a autoimagem e a autoestima são, respectivamente, a percepção e a análise que a pessoa faz de si. Para eles, esses dois construtos estão interconectados entre si e com a percepção e opinião dos outros pares sociais, considerando-se que estes atuam na elaboração do autoconceito, significando que todas as relações sociais e experiências são fundamentais para a identidade do homem.

A forma como a pessoa vê a si própria, a imagem que ela tem de si, a estima, o valor, a importância que ela se auto aplica e os esforços dedicados a realização dos seus talentos e de seus anseios repercutem no seu bem-estar de

uma forma geral e são, portanto, elementos constitutivos da sua identidade, pois impactam na sua constituição enquanto sujeitos.

Para Mosquera e Stobäus (2008), a auto-estima e a auto-imagem fazem parte do processo identitário, levando o homem a um autoconhecimento e a busca pela auto realização. Ademais, os autores afirmam que todo ser humano tem a necessidade de ser valorizado positivamente e, conseqüentemente, desenvolverem sua autoestima. Esta última é forjada socialmente, a partir das experiências de valorização social à que são submetidas e, então, introjetadas. Assim, os autores integram a autoestima, a auto realização e a autoimagem em uma relação dialética.

Ao refletir sobre a suas práticas na instituição de Ensino Superior pública e privada a docente, narra:

Na realidade, eu sempre gostei mais do ensino público porque a gente se sente mais à vontade, assim você tem na realidade o direito a sua cátedra, você tem mais liberdade para utilizar uma determinada metodologia, você tem mais liberdade de fazer seus projetos, mas por outro lado, pouco a pouco eu fui observando que a carreira para o professor do ensino superior público, com essa questão da produtividade e a cobrança pela produtividade fez com que cada vez mais nós fôssemos nos envolvendo com essas questões e tendo menos tempo pra se dedicar ao ensino. A preocupação com a pesquisa, a preocupação com as publicações, a preocupação em participar de projetos (foram surgindo vários projetos do governo federal, como o caso do PIBID, que era um projeto de iniciação à docência), eu então me envolvi com esse projeto. No início orientei um grupo de alunos com um projeto próprio que foi apresentado e depois me envolvi com o PIBID institucional, eu então passei a ter muitas atividades, porque então o PIBID institucional exigia que nós ficássemos a frente, era uma gestão com muitos projetos, com muitas pessoas envolvidas, com várias licenciaturas envolvidas. E esse envolvimento envolvia também a questão financeira, que era sempre preocupação com toda a questão de contabilidade e tal, isso então me deixava assim com preocupações além das preocupações de professor, de docente, de orientador. Quer dizer, na realidade as cobranças cada dia estão sendo maiores (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

Observa-se, na narrativa de Marta, que a docente, pelo seu tempo de universidade, presenciou uma mudança significativa no contexto institucional.

Essa percepção pode ter sido consequência tanto da aquisição do título de Doutor que a inseriu em novas atribuições, como também de uma mudança institucional de adequação das instituições universitárias ao perfil de produção científica necessário para o desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. É válido ressaltar, que na Universidade em questão, o desenvolvimento da pós-graduação ganhou maior ímpeto nos últimos 20 anos.

Por isso, a docente narra a preocupação com as cobranças da universidade voltadas para uma maior produtividade do professor, com as pesquisas, com as publicações, com as demandas institucionais, gerando na docente uma menor dedicação ao ensino. Essa nova configuração institucional vivenciada pela docente, envolve, além de uma maior carga de trabalho, novas responsabilidades como gestão de projetos e demandas financeiras que lhe acarretavam algumas preocupações já que, segundo a própria docente, iam além do ofício de docente.

Certamente essas novas demandas promoveram mudanças identitárias em Marta, pois exigiram novas habilidades, que não são necessariamente relacionadas à sua profissão. Porém, muitas vezes, essas demandas não são institucionais e sim de agências externas, como pode ser visto no excerto narrativo a seguir:

Eu acho que a política da CAPES também em cobrar cada vez mais do professor, em cobrar que ele envolva com extensão, se envolva com ensino, se envolva com pesquisa, e isso, sem dúvidas, eu acho que se por um lado elevou o número de publicações, elevou o número de produções e elevou o número de pós-graduações, por outro, creio que tirou do professor aquela liberdade de escolha, e trouxe a obrigação de praticamente você ter que se envolver em tudo, uma cobrança cada vez maior e isso sem dúvidas nos deixa bastante ansiosos, muito tensos. Nós somos pressionados, sem dúvidas (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

A docente faz alusão, sobretudo, à política da Capes como principal motivo de pressão dentro da Universidade. Conforme Cassandre (2011), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades são configurados a partir das regras propostas pelos órgãos que estão ligados à produção

acadêmica brasileira. Esses órgãos criaram conceitos para demonstrar e mensurar o nível de desempenho dos programas de mestrado e doutorado das universidades, e os docentes são os principais responsáveis pela produção necessária ao cumprimento das metas estabelecidas e pela manutenção e/ou elevação do nível do programa de pós-graduação do qual fazem parte.

A autora relaciona a saúde física e mental dos docentes à produtividade exigida nas universidades, e acredita que essa forma de gestão voltada para a produção acadêmica se assemelha ao modelo das organizações capitalistas e gera problemas psicológicos e físicos nos docentes envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu* (CASSANDRE, 2011).

A professora narra sobre o seu envolvimento na pós-graduação no trecho a seguir:

Você se envolve na pós-graduação se você quiser, mas você se sente um tanto excluído se você não se envolver. Porque a gente nota que há uma cobrança não só da CAPES, mas também da instituição, da política institucional, quando cria um instrumento de avaliação, aqui mesmo criaram o PAD, em que você tem que dizer o que faz em todas as horas trabalhadas e que faz uma cobrança, uma vigilância, não é uma vigilância pessoal, mas é uma vigilância interna que a gente sente através do programa, no qual você tem que declarar todas as suas horas dedicadas à instituição, todos os seus trabalhos, todos os envolvimento, em que tem que declarar toda a sua vida profissional, tem que colocar no SIGAA o seu currículo vitae, tudo que você produziu naquele tempo, em que você para, por exemplo, ganhar bolsas no PIBIC, tem que apresentar uma pontuação, resultante de publicações, de produtos, uma produtividade, em tudo que você tem que fazer há uma certa cobrança, depois no final de tudo tem o RAD. O PAD é um planejamento do que fará durante o ano, o RAD é o relatório de todas as atividades docentes realizadas, que tem que bater com o que foi feito anteriormente com o RAD. Isso é uma cobrança maior, cada dia que passa. Por outro lado, essa política ela incentivou muito a concorrência, eu acho que é uma política que incentivou muito a vaidade do professor, a preocupação em sentir que está produzindo mais que os demais, em fazer comparações, em julgar os demais, incentivou essa competitividade, essa individualidade, essa disputa bastante acirrada. Isso repercute na minha vida profissional, por um lado eu me sinto bem quando publico, quando me envolvo, quando faço, por outro lado, o que repercute é justamente esse ambiente que não é um ambiente agradável. Não é que a gente sofra pressões de direção, no caso, nós não sofremos pressões de direção, pelo menos não são pressões explícitas, mas assim, há uma pressão no sentido

de você ser avaliado, de dois em dois anos sua progressão é feita por uma avaliação do que você produz, do que você faz, depois há uma questão também de você ser cobrado por sua produção, de você ser cobrado pelos colegas, de haver aquele ambiente não muito agradável entre os colegas, entendeu? (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

A professora Marta é categórica em sua narrativa ao afirmar que se sente vigiada pela burocracia instituída pelos programas institucionais voltados para o planejamento e relato das atividades desenvolvidas durante o semestre, justificando as horas trabalhadas pelo docente. A professora também acrescenta que esses programas incitaram entre os docentes a competição acirrada, a vaidade e a individualidade. É válido ressaltar, que de acordo com excerto acima, muitas vezes essas pressões são veladas e institucionalizadas nos planos de carreiras institucionais.

Aspectos como a burocratização que é própria da instituição universitária promovem a alienação e a vigilância do docente. Nesse sentido, Cassandre (2011, p. 805) questiona: *“estariam esses trabalhadores tendo reflexão crítica sobre a sua condição de trabalho? A intenção efetivamente acadêmica deve ser sobreposta à intenção produtivista”*.

Essa produtividade acelerada para atingir as demandas institucionais e extra institucionais promove a competição entre os docentes desencadeando aspectos próprios do mal-estar docente como o estresse e, até mesmo, à frustração quando as metas não são alcançadas. Nesse contexto, o que vigora é a valorização da quantidade em detrimento, da qualidade, incentivando uma lógica que diferencia quem é produtivo de quem não é (LIMA e LIMA-FILHO, 2009).

Há uma certa ambiguidade no discurso da professora quando ela relata tanto a vivência do mal-estar, pelas cobranças, competitividade no ambiente profissional e por, muitas vezes, considerar esse ambiente agradável e de bem-estar por estar publicando e produzindo. O ato de estar produzindo ativamente e ser reconhecida por isso através das progressões instituídas na universidade, certamente contribuem para a autoestima da docente e por isso favorecem o bem-estar.

A seguir podemos observar alguns outros aspectos relevantes em relação às práticas da professora Marta:

Uma das coisas que me fizeram inclusive me sentir muito mal, foi quando eu passei a fazer parte da coordenação da pós-graduação, que dizer, na realidade eu não tenho muito esse perfil de gestão, não sei ser gestora porque não sei exigir da pessoa, eu acho que o ambiente tem que ser de liberdade, principalmente quando estamos entre os colegas. Eu não estava ali como chefe, na realidade, eu estava ali como colaborador, então minha percepção é uma e a da gestão é uma outra. Teria que ser uma gestão colaborativa em que todos participassem e que todos fizessem algo em prol do programa, em prol da própria universidade, mas não é assim que a coisa funciona. A gente observa que lá dentro há os interesses, há questões de divergências, questões de interesses próprios, questão de competição, há questões de estrelismos. Então, eu não me sentia bem naquele ambiente, não era um ambiente de respeito ao outro, não é um ambiente em que você vê o outro como um colaborador, parceiro, não é um ambiente em que as pessoas procuram se relacionar como amigos, é um ambiente mais de competição, de desassossego. Isso realmente, me desestabilizou, me desestabilizou totalmente durante esse período que eu passei como coordenadora de curso, a ponto de me sentir para baixo, de me sentir incompetente, com autoestima abalada, de sentir que não estava conseguindo fazer as coisas, produzir as coisas da forma que se cobrava. Eram muitas atividades, muitas cobranças, dos colegas, sobretudo, e isso contribuiu muito com que eu me sentisse mal nesse período. Eu já não me sentia tão bem quanto antes. Eu me sentia como quem era incapaz de chegar e fazer as coisas, de conseguir dar conta de todas àquelas cobranças, de me sentir bem naquele ambiente, isso sem dúvida desestabiliza um pouco o professor, porque cai um pouco a vontade de se preparar, de estudar. Minhas tarefas como gestora eram, além de desenvolver as tarefas normais de docente, tinha que cobrar produções e prazos dos meus colegas, organizar cronogramas semestrais e anuais, oferta das disciplinas, seleção de alunos, distribuição de alunos entre os orientadores, entre outros. Lá eu tinha que atender todas as exigências e prazos estabelecidos pela Capes que são desumanas e impossíveis de serem cumpridos. Inicialmente eu achei que não seria capaz de dar conta do recado e de todas as responsabilidades que o cargo trazia. Apesar dos erros, surgiram os acertos e hoje considero que a minha gestão trouxe um saldo positivo tanto para o programa quanto para minha pessoa. Hoje eu entendo melhor a instituição e o próprio programa e sou mais reconhecida pelos meus colegas e em casa também, isto me deixa muito feliz, mas foi muito difícil chegar até aqui (Professora Marta, entrevista narrativa, 2015).

Segundo o relato da professora que, anteriormente, nunca havia assumido um cargo de gestão direta, exercendo apenas coordenação de alguns

projetos de extensão universitária, de pesquisa e de iniciação à docência (PIBID), a gestão lhe trouxe alguns sobressaltos. Em relação a suas práticas atuais de gestão, a professora descreveu que, na coordenação do programa, era responsável em administrar uma série de demandas: seleção de alunos, distribuição de alunos entre os orientadores, oferta das disciplinas, cumprimento de prazos institucionais, cumprimento de prazos estabelecidos pela Capes, dentre outros.

Percebe-se, no discurso da docente, que as pressões externas, como as exigências de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, de publicar em livros e revistas especializadas, além de cobrar produção dos docentes envolvidos no programa de pós-graduação *stricto sensu*, de se preocupar com a avaliação trienal dos programas, com os prazos estabelecidos pela instituição e pela CAPES para cumprimento de tarefas, são consideradas “desumanos e muitas vezes impossíveis de serem cumpridos”, proporcionando a vivência de momentos angustiantes e de intenso stress, não só a ela própria, mas a toda a equipe de professores.

De acordo com a docente, a gestão trouxe consequências positivas e negativas para a sua vida. Entre os aspectos positivos foram citados o maior reconhecimento de seu trabalho pelos colegas e familiares, uma maior compreensão do funcionamento da instituição e dos programas de pós-graduação, o alargamento de suas relações sociais, e uma maior “satisfação” consigo mesmo. A docente afirmou que, ao aceitar a coordenação do programa de pós-graduação, inicialmente, sentiu medo e insegurança, pois não sabia se conseguiria “dar conta do recado”.

Os sentimentos de insegurança e medo relatados pela docente podem ser considerados normais, visto que anteriormente o docente nunca exercera um cargo de gestão propriamente dito. Para Hill (1993), muitos gestores, por falta de um preparo adequado para a gestão, passam por um processo de transformação identitária quando assumem um cargo de gerência, tendo que modificar hábitos tradicionais de sua conduta e criar novas estratégias de ação e de resolução de problemas.

Para esta autora, as mudanças no processo identitário do gestor ocorrem em 4 fases: a apreensão do significado de ser gerente, o desenvolvimento de julgamentos interpessoais no âmbito gerencial, a aquisição e um conhecimento

próprio e, por fim, a luta contra as tensões e emoções próprias destas mudanças (HILL, 1993).

Observa-se, nos dados coletados, que os impactos das demandas geram transformações, também, nos processos identitários do professor envolvido. Isto pode ser visualizado na fala da docente, na mobilidade de um estado de insegurança e medo para um estado de satisfação e realização.

Para Ésther e Melo (2008), as organizações constituem como um espaço de construção de identificações e de definições de si mesmo e dos outros. Em suas pesquisas sobre a identidade gerencial de reitores de universidades públicas de Minas Gerais, os autores concluem que não somente os reitores, mas os gestores universitários, de uma maneira geral, tendem a lidar com contextos ambíguos, repletos de dilemas, em que os ideais históricos da universidade de liberdade de pensamento e expressão por meio da pesquisa, ensino e extensão dão lugar a ideais econômicos voltados para a produtividade, eficiência e resultados (ÉSTHER e MELO, 2008).

Observa-se que, na prática da gestão, coexistem o bem-estar e o mal-estar. Nesse sentido, os aspectos considerados como negativos são aqueles que, algumas vezes, não dependem diretamente do gestor, como é o caso do não cumprimento de prazos por terceiros, e também o acúmulo de demandas.

Segundo Kramer e Nunes (2007, p. 426), geralmente os profissionais são afetados por problemas práticos que inviabilizam o trabalho. Assim, a gestão necessita de alguns cuidados e repercute na afetividade. O cuidado com os problemas considerados pequenos e com o clima social geral torna-se um desafio para o gestor, em qualquer tipo de gerência. De acordo com as autoras, para que esta gestão seja bem-sucedida é necessário:

[...] observar a si mesmo, observar o grupo de trabalho de formação, pensando na diversidade que marca todos os grupos humanos, mas pensando também em quanto eles têm em comum. A reflexão coletiva, a rememoração e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir.

Ésther (2011) ao investigar as competências e habilidades, em reitores de Universidades públicas, considera que a competência política é uma das mais

importantes, pois para executar tal gestão é necessário saber conciliar os mais diversos e contraditórios interesses. Esta competência é considerada como consequência de outros cargos de gestão executados anteriormente, ou seja, depende da história do sujeito. Porém o autor coloca que tanto esta competência, como outras necessárias podem ser aprendidas e aprimoradas na própria prática da gestão.

Trataremos, a partir de agora, da narrativa da professora Maria, em relação às suas práticas profissionais e demandas institucionais:

Na graduação parece que eu sinto assim, um certo impacto, eu fico com medo de estar falando coisas que eles não estão entendendo, que eu já esteja muito lá na frente e aí eu volto, repito, e não sei, fico insegura se eu estou conseguindo ser boa professora. Eu penso assim, que eu nunca fui uma boa professora pelo estilo, eu acho que o professor para ser bom não basta ter conhecimento, tem que ser sedutor. Hoje em dia, o aluno gosta de professor sedutor, professor show, eu não sei se é pela história dos cursinhos de pré-vestibular. Eu via assim, que tinha professor que não tinha conteúdo algum, mas fazia um show e os alunos saíam assim “ah, adoro ele, maravilhoso”. Então, eu nunca fui uma professora sedutora, eu nunca fui uma professora amiguinha dos alunos, eu sempre fui muito exigente. Talvez isso seja uma herança que eu tenha da universidade do Sul, dos professores que são muito gaúchos, que exigem muito e aqui não sei, talvez pelo jeito que eu falo nunca me achei boa. Tinha vezes que eu entrava na sala de aula e os alunos estavam com medo de mim sem nem me conhecer. Então eu criei uma fama de professora tirana, não sei se é tirana a palavra, mas sei que os alunos tinham medo de mim, às vezes me falavam “olha, não lhe conhecia, mas já não gosto da senhora”, “eu não lhe conheço, mas já não gosto da senhora”. E teve casos, claro, de reprovar alunos, que depois foram meus grandes amigos, que fizeram pesquisa comigo e me valorizaram. Mas assim, de eu procurar sempre não ter essa proximidade, muita proximidade, porque os alunos confundiam muito essa questão de ser amigo e de ser “ah, porque você é amigo, você não vai está fazendo as coisas”, então eu usei esse distanciamento durante muito tempo e isso foi ruim para a minha avaliação como professora na instituição (Professora Maria, entrevista narrativa, 2015).

A professora Maria demonstra em sua narrativa que não se sente boa professora e lista uma série de motivos para justificar a sua opinião. Ela não se considera uma professora sedutora, ou como ela denomina “professor show” no sentido de agradar ao aluno, como outros professores. A professora, se classifica

como uma professora exigente e que evitava contatos mais próximos com os alunos para que não houvesse confusão de papéis. Além disso, segundo a docente, a sua postura em sala de aula fazia os alunos a antipatizarem e a rejeitarem, muitas vezes, sem nem mesmo conhecê-la.

Talvez esse perfil de professor aceito pelos alunos nas instituições privadas seja uma consequência da mercantilização do ensino superior, que segue uma lógica capitalista de que o cliente tem sempre razão, e a educação é comercializada, vendida, para os alunos que são considerados como clientes e consumidores, e precisam ser agradados a qualquer custo. Assim, são incentivadas práticas docentes instrumentais e utilitárias distanciando a educação de sua função emancipadora e impedindo os discentes de desenvolverem habilidades voltadas para a reflexão crítica (CHAVES, 2010).

Maria continua sua narrativa falando sobre o mal-estar resultante de demandas institucionais, no que se refere à relação professor-aluno:

Às vezes eu me sinto muito frustrada, por exemplo, eu estava em uma outra instituição, por isso que eu saí também de lá, eu gostava, os alunos eram legais, mas, uma vez o próprio diretor chegou para gente e falou assim: “olha, quem reprova muito o aluno tá contra a faculdade. Porque o aluno que é reprovado três vezes ele sai, ele não vai mais continuar”, e aí deu exemplos assim: “nós estamos recebendo aqui alunos que foram reprovados em outra, instituição”. Gente, os alunos que foram reprovados aqui, são alunos que não tinham condição! Eu falei “bom, isso não serve para mim”, porque realmente eu vou ser uma péssima professora sempre. Então assim, às vezes eu tinha muitos problemas, tive muitos problemas em sala de aula, foram coisas assim, muito estressantes, de eu chorar, cada vez que eu pensava naquela turma, que tinha que dar aula lá já ia com um pouco de resistência, dos alunos terem implicância comigo. Uma vez, antes de começar o semestre me retirarem de uma disciplina por que os alunos exigiram, então é muito difícil, foi uma época muito difícil e eu sentia pouco apoio da coordenação. O coordenador toda hora me chamava lá: “olha, tem uma reclamação do aluno tal porque a senhora fez isso”, “fiz o quê?”. Então assim, aquilo que eu achava que era legal, de repente não era. E às vezes eu queria fazer uma dinâmica, um negócio bacana, às vezes eu gostava, eu usava muito a sala de dinâmica e os alunos não gostavam e saíam, ou então, chegavam a me interromper no meio da aula, eu dizia assim: “não pode interromper no meio”, aí iam para a coordenação, “a gente chegou e o professor não deixou entrar”. Então muitas coisas assim, é um ambiente que o aluno tem todo o direito.

Então acaba que impede a gente de fazer um bom trabalho, de ser o mais pontual e exigente em alguns aspectos, isso eu sofri bastante. A gente não tem autonomia, porque a aula começa tal hora, quinze para sete, às sete horas eu fecho a porta e só vou abrir depois do intervalo, se eu tenho quatro horas, o aluno vai ter a segunda presença. Mas isso não pode, o aluno é obrigado a entrar a hora que quer e a gente é obrigado a receber o aluno a hora que ele quer? É muito complicado, então essas questões assim, me incomodavam muito, quer dizer, hoje não me incomodam mais, porque eu não estou em sala de aula na graduação, mas era puxado às vezes, porque muitos alunos chegavam e diziam pra mim: “olha, estou aqui só pra conseguir passar nessa disciplina”, teve um aluno que eu estava virada de costa e junto com uma aluna, estavam sentados os quatro, estava, sempre os quatro sentados no fundo da sala, um dia me atrapalhou aquilo demais, estavam de costa pra mim e os dois pra frente, aí eu chamei o que estava do lado “fulano, o que que tá acontecendo aqui? O que é que vocês estão fazendo?”, “jogo da velha professora”, jogo da velha, “ah, vocês estão jogando?”, “é, pra passar o tempo”, aí eu falei: “mas então por favor, saiam da sala”, “a gente não quer sair não, eu não tenho dinheiro pra gastar lá no mini-shopping”, “não precisa, espera lá fora”, “não, vou ficar aqui, eu tenho que esperar o ônibus mesmo.” Outras questões assim, como alunos que ficavam na porta atrapalhando, tive alunos esquizofrênicos, alunos com problemas sérios, a gente não pode fazer nada, é complicado, você ver que essa impotência que a gente tem de o aluno ter sempre vez e voz e ser prioridade (Professora Maria, entrevista narrativa, 2015).

Muitos dos problemas enfrentados pela professora em relação à interação com os alunos ocorrem devido a políticas institucionais voltadas para a diminuição da evasão dos clientes: os alunos. Por isso, as orientações são voltadas para a não reprovação e a voz e vez dada aos alunos pela coordenação. Tudo isto leva o docente a agir de maneira contraditória em relação as suas concepções do que seria prática docente. Os alunos, por sua vez, se veem no direito de não seguirem as regras institucionais e de sempre recorrerem a instâncias superiores como coordenações e direções para levarem suas queixas e reivindicarem soluções.

Claro que todo esse contexto atende a uma lógica capitalista que adentrou o ensino superior a partir da sua expansão e privatização, como já foi discutido em outros momentos. Nesta lógica, os alunos, considerados clientes, podem muito e precisam estar satisfeitos com o que consomem. Para atendê-los, as instituições acabam permitindo que o seu processo de formação seja facilitado. O professor, por sua vez, se encontra no dilema de atender por um lado as

demandas da instituição que quer atender o cliente e o papel de professor que vislumbra formar, da melhor maneira possível, o mesmo cliente.

Carlos e Maia (2011), observaram em seus estudos que, geralmente, os alunos de instituições de ensino superior privadas preferem ser tratados como clientes e se sentem muito mais confortáveis nesta posição, pois assim, possuem o poder de julgar o docente e a sua atuação, o modelo de ensino e a estrutura da instituição.

O mal-estar sofrido pela docente Maria é demonstrado claramente quando ela narra a sua angústia e sofrimento pela falta de autonomia em sala de aula, pelas cobranças da coordenação que acatava qualquer tipo de reclamação dos alunos, com o desinteresse dos alunos em participarem ou levarem a sério a disciplina, dentre outros fatores. Em alguns momentos esse mal-estar faz a professora inclusive chorar e não se adaptar às políticas institucionais, chegando, inclusive, a pedir para sair de uma determinada instituição que a impedira de reprovar alunos.

A repercussão desses fatores na identidade de Maria é indiscutível. Como já foi discutido em outros momentos, o perfil e as demandas institucionais, as relações sociais estabelecidas, as práticas docentes de uma forma geral, repercutem no seu processo identitário.

Com o envolvimento crescente com a pesquisa e a pós-graduação, a professora Maria foi cada vez mais se distanciando da graduação, como pode ser visto no excerto a seguir:

Com o meu ingresso no ITP e com a minha entrada no programa de pós-graduação em saúde eu comecei a me envolver muito mais com pesquisa e eu comecei a me afastar um pouco do curso de Psicologia e a fazer orientações com outras pessoas de outras áreas como odontologia e medicina e é muito interessante, porque no começo é muito difícil. Eu sou psicóloga, eu pesquiso coisas do comportamento, psicologia. A gente acaba pesquisando, claro, eu sempre trabalho sobre qualidade de vida, violência, estresse, mas numa visão mais ampla, você tem que ter esse olhar interdisciplinar. Depois que eu entrei no stricto sensu fiquei com a carga horária de 40 horas, sendo que vinte de graduação, vinte de pós, como professora convidada, não entrei e demorei a entrar como permanente, porque depende da sua produção. Então hoje eu sou permanente. Mas eu tinha quarenta horas e às vezes eu fazia mais de quarenta

horas. A gente começou a trabalhar com as exigências da CAPES para alcançar uma melhor avaliação. Então uma das exigências da CAPES era também de diminuição das horas de graduação dos docentes envolvidos com a pós-graduação. Então foi uma coisa assim, bem gradual, não foi uma coisa de repente não, e muitas vezes com muito excesso de trabalho. Eu me sentia assim, muito estressada, porque uma cobrança assim, muito, muito, muito forte, e às vezes eu chorava para caramba, eu achava que não ia dar conta, eu ia pedir para sair, que aqui não vai dar. Porque assim também, é muito difícil a gente entrar numa outra área de publicações também, de avaliações, que às vezes para os colegas para área de exatas, da área de biológicas às vezes é muito mais fácil de montar um artigo e publicar. Eu que vinha da Psicologia tinha muito mais dificuldade para isso e entrar no mesmo patamar que eles, era algo assim, para mim, inatingível, essa questão para mim foi muito pesada, mas eu não sei se eu tivesse num curso só, em um curso de Psicologia se seria diferente, como é que seria, mas também não quero mais me comparar a isso. Estou muito bem onde eu estou e pronto (Professora Maria, entrevista narrativa, 2015).

O envolvimento na pesquisa e no programa de pós-graduação *stricto-senso*, envolveu Maria em um outro contexto com outras demandas e responsabilidades, afastando-se ela gradualmente do curso de psicologia e do ensino na graduação. Por um lado, isso diminuiu seu sofrimento em não ter mais que lidar com os alunos nos moldes de uma relação clientelista, por outro lado trouxe outras atribuições, como as cobranças com publicações e prazos da CAPES que também foram fontes de angústia levando a docente, muitas vezes, a considerar a possibilidade de não conseguir dar conta.

Além disso, Maria narra que o fato do programa ser em saúde, exigiu dela uma atuação mais ampla e interdisciplinar, já que ela tinha que orientar pessoas de outras áreas de formação. Podemos identificar no seu discurso que estas novas demandas também são fonte de mal-estar, quando a docente afirma que se sente estressada, angustiada e que, muitas vezes, tem vontade de chorar.

Um fato que causou angústia à docente foi ter que se adaptar a um novo campo de publicações com normas e concepções diferentes de pesquisa e de análises. Porém a professora reflete sobre sua narrativa, ao considerar que, talvez, se o curso fosse de psicologia, seria diferente e, ao mesmo tempo, decide não pensar mais nisso.

Ao narrar sobre a sua própria história como docente, há a possibilidade de desencadear uma reflexão pessoal sobre si mesmo, pois há uma

reorganização de sua experiência pessoal, a partir da seleção de detalhes o que já implica reinterpretação.

Mais uma vez, podemos visualizar o poder de ressignificação da narrativa, teorizado por Ricoeur (2012a, 2012b, 1991). Para este autor, a identidade do sujeito não é possível de ser compreendida se não for pela narração. Assim, Ricoeur afirma que “a narrativa constrói a identidade do personagem que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem” (1991, p. 176). A docente em questão é personagem de sua própria história e, mesmo se referindo a fatos vivenciados, a narrativa se torna uma ficção, pois no ato de narrar há um estranhamento em que autor e personagem, apesar de serem os mesmos, se tornam o outro, é o si mesmo como um outro e, aí há a ressignificação.

As vivências da professora Luana em relação a suas práticas profissionais e demandas institucionais são expostas a seguir:

Atualmente eu dou aulas, para o curso de Psicologia, para os cursos de licenciatura, que são diversos. No mestrado, eu também tenho oportunidade de ofertar disciplinas, mas não é todo semestre. A universidade pública ela está hoje com uma ferramenta de muito controle em relação à tarefa do docente. A gente tem hoje um programa da UFS que é muito similar ao magister, por exemplo, da UNIT. Então, o professor está hoje também muito sobrecarregado com essas tarefas burocráticas, de preencher as informações desse sistema, de alimentar o sistema. Eu percebo cada vez mais um aumento de tarefas que o professor precisa executar. Isso não condiz necessariamente com uma remuneração maior, por exemplo, mais trabalho que a gente tem que fazer, o tempo inteiro aparece coisa. É muito mais trabalho burocrático mesmo, por exemplo, eles espalham relatório de PIBIC de outros professores, para a gente avaliar, que é uma coisa que não tinha antes, então toda hora aparece, todo semestre a gente tem três ou quatro relatórios de outros orientadores, de alunos de outros professores para gente avaliar. E aí, quando não é o relatório dos alunos, tem os próprios projetos dos professores. Então, a gente está toda hora tendo que ter um trabalho a mais do que o trabalho da sala de aula, do que da pesquisa, entendeu? Além de alimentar o sistema, porque a gente tem o currículo lattes que a gente já preenche, mas tem que preencher também informações, que são iguaizinhas, idênticas ao lattes, no da Universidade. Então, hoje eu sinto que tem esse sistema de controle muito grande em cima da carga horária, do que o professor faz, aumenta a nossa

carga de trabalho, mas a gente não ganha efetivamente nada a mais por isso (Professora Luana, entrevista narrativa, 2015).

Observa-se, na narrativa de Luana, que as demandas institucionais são mais marcantes e determinantes para o seu exercício da docência do que suas práticas como docente. Mais uma vez, a questão burocrática aparece no discurso do docente da instituição pública como geradora de sobrecarga de trabalho, de controle e, conseqüentemente de mal-estar docente. A professora, mais de uma vez, diz se sentir vigiada por ter que prestar conta de suas atividades no sistema institucional. Luana também ressalta o fato de que o surgimento do sistema aumentou bastante a sua carga de trabalho e não aumentou a sua remuneração salarial.

Em relação às relações estabelecidas com o seu grupo de trabalho a docente narra:

Em relação ao grupo de trabalho é uma especificidade mesmo, do departamento, do grupo que eu estou inserida. Então, no meu departamento as relações são bem difíceis. A competição entre os professores é grande. A gente não tem muito um trabalho coletivo. Tem grupo e parcerias ali de trabalho que se fecham em si, mas não há muita troca. Eu não sei se é por característica, por uma especificidade que é da psicologia, que são áreas e linhas de pensamento muito diferentes, então isso gera muito acirramento de linhas de pesquisas, de abordagens teóricas e de afinidades. Como hoje o professor é muito cobrado, até do ponto de vista da produção, é um esquema que também coloca os próprios professores em um regime de produção entre eles. Isso é nítido no nosso trabalho, mesmo que, em uma mesma área de trabalho, em uma mesma linha, é um regime a que a gente está submetida, que é o professor estar sempre produzindo, publicando de alguma forma. E a gente percebe isso, como os professores hoje precisam competir mesmo, e até pela questão das vagas de bolsas, por exemplo, o critério é sempre de produção. Além disso, eu me sinto muito exposta, pois a lista com os nomes dos professores todos e suas publicações é pública (Professora Luana, entrevista narrativa, 2015).

Para Luana, as relações entre os colegas no departamento do qual ela faz parte são muito difíceis, por causa das competições entre os professores. Em uma reflexão dentro da própria narrativa, a docente atribui essa dificuldade

e o afastamento à estrutura da própria ciência psicológica que, de acordo com a professora, possui abordagens com metodologias muito diferentes.

Um aspecto interessante trazido pela professora é que, apesar de os docentes se organizarem em grupos de pesquisa não há o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os professores, levando ela a considerar, no próximo trecho narrativo, o trabalho docente como solitário. Ela também conclui que a competição entre os colegas é necessária e justifica isto pelos critérios adotados pela universidade e por agências externas a esta para concessão de bolsas. Uma outra fonte de mal-estar para a docente é o fato dela se sentir exposta por conta da publicação da lista de atividades desenvolvidas pelo professor.

Novamente, podemos observar que o aspecto competição entre os docentes aparece na narrativa de um professor da universidade pública. Um fato interessante, que é válido ressaltar, é que os cursos de pós-graduação na Universidade Federal de Sergipe são relativamente novos. O primeiro doutorado desta instituição foi autorizado há mais ou menos 13 anos. Talvez essa vivência recente, pelos docentes, das rotinas de pós-graduação, a sua adequação às exigências da CAPES, atreladas à pouca disponibilidade de recursos para investimento em pesquisa na região nordeste, gere um ambiente mais propício à competição do que à cooperação entre os docentes.

Em relação ao trabalho docente coletivo, Freire e Fernandez (2015), em suas pesquisas com docentes, averiguou que estes consideram o trabalho coletivo importante para o desenvolvimento profissional, pois proporciona troca de experiências entre professores e aprendizado com docentes mais experientes.

A professora continua:

O trabalho do professor já é um trabalho muito solitário, por um lado a gente tem muito aspectos bons, tem muita autonomia, no trabalho que a gente desempenha, mas por outro lado tem pouca troca, a gente não dialoga com os colegas, não coopera um com o outro. Eu quase não vejo meus colegas de trabalho no dia a dia, o único momento que a gente tem de encontro em conjunto são as reuniões de departamento, que são extremamente burocráticas e pouco resolutivas, então isso gera um afastamento, eu sinto fortemente isso, esse registro dessa competição entre os professores, por conta dessa lógica da

produção. E, também, desse isolamento, desse trabalho que é feito de uma forma muito solitária mesmo. E aí, a gente tem que procurar os grupos, mas mesmo no caso do meu grupo, por conta dessas divergências teóricas, metodológicas, a gente não vê efetivamente o grupo trabalhando junto, tendo um trabalho de produção pelo menos coletivo. Acaba cada um fazendo o seu mesmo (Professora Luana, entrevista narrativa, 2015).

Como aspecto positivo da docência, Luana destaca a autonomia no trabalho que desempenha. Nota-se aí uma contradição em sua narrativa, pois em excertos anteriores a docente se considerou vigiada pelos aspectos burocráticos institucionais que a obrigavam a prestar contas de suas atividades com professora, dentre outras coisas. Luana, também, considera o seu trabalho solitário, isolado, por se encontrar e interagir pouco com os seus colegas de trabalho. Segundo sua narrativa, o principal momento de interação ocorre nas reuniões de departamento que ela classifica como muito difíceis, burocráticas e pouco resolutivas.

A falta de interação entre docentes, como em qualquer outro ambiente profissional, sem dúvidas, constitui uma barreira para a qualidade do ensino e o bom andamento dos trabalhos docentes.

Souza e Oliveira (2013) consideram que o contexto da universidade pública atual traz para o docente a necessidade do desenvolvimento da capacidade produtiva, principalmente na construção de saberes científicos. A pesquisa, se torna uma prática própria do docente que, nesse contexto, é muito mais valorizada do que outras áreas de atuação na universidade como o ensino e a extensão. A carreira de pesquisador leva o docente a uma individualidade e favorece a solidão e o isolamento (SOUZA e OLIVEIRA, 2013).

De uma forma geral, observou-se, nas narrativas dos docentes, a repercussão das práticas docentes e demandas institucionais nos seus processos identitários. Como afirma Mosqueira (1987), o trabalho fortalece aspectos fundamentais da identidade do homem como a imagem que o sujeito tem de si mesmo, os processos motivacionais e os significados atribuídos ao seu desempenho profissional. Assim, vida pessoal e profissional do ser humano interagem entre si, de forma complementar e dialética, e constituem a identidade do sujeito em sua acepção fluida, móvel e processual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou investigar, através de histórias de vida de docentes que atuam em duas Universidades, uma pública e uma privada de Aracaju-SE, os processos identitários pessoal e profissional e os sentidos atribuídos a suas práticas educativas. Buscou-se, nele, investigar, por meio das narrativas coletadas, a constituição da identidade pessoal e profissional do docente no Ensino Superior; a constituição dos sentidos atribuídos por eles a suas práticas educativas; as interfaces entre suas práticas, os contextos institucionais e a construção da sua identidade como professor e, por fim, os principais fatores desencadeadores de mal-estar e bem-estar nos docentes investigados.

Para isso, foram investigados seis docentes do ensino superior, através de entrevistas narrativas, sendo que três pertencentes a uma universidade privada e três a uma universidade pública dos municípios de Aracaju e São Cristóvão/SE. Dos três professores pertencentes à universidade privada, dois eram mestres e se dedicavam apenas às práticas de ensino e extensão e uma era doutora que, atualmente, se dedica à pesquisa e à pós-graduação *stricto sensu*, tendo pouco tempo disponível para a graduação. É válido destacar, que estes três professores entrevistados, ensinam ou ensinaram em mais de uma instituição privada. Na universidade pública, os três docentes investigados eram doutores e todos se dedicavam a ensino, pesquisa e estavam envolvidos com programas de pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com os dados analisados, foi possível observar que a vivência da docência na esfera pública e privada são muito diferentes, pois as demandas e perfis institucionais são díspares.

Observou-se, na esfera privada, que narrativas dos docentes incluíram aspectos que se relacionam, de maneira direta e/ou indireta, à lógica capitalista do ensino superior, presente nas instituições particulares.

Um fator que foi bastante citado e, também, considerado fonte de mal-estar entre os docentes da Universidade privada, foi a relação professor-aluno,

influenciada tanto pelas disposições pessoais quanto institucionais. No caso dessa última, observou-se, nos relatos das docentes, que as instituições valorizam os alunos como clientes e têm como objetivo evitar a evasão destes para garantir o lucro institucional. Com este fim, adotam posturas que interferem diretamente nas práticas docentes como orientar a não reprovação, permitir que o aluno entre na sala de aula a qualquer momento, que denuncie os professores à coordenação por fatos superficiais, dentre outros fatores.

Neste sentido, podemos destacar, em uma das narrativas analisadas, a participação de alunos em uma seleção para docentes, e a consideração do docente de que eles apresentavam uma postura arrogante e se sentiam 'donos do curso'. Além disso, nessa relação, de acordo com alguns docentes entrevistados, foram encontrados aspectos como falta de interesse dos alunos nas aulas e nos conteúdos, o fato de levarem muitas reclamações para a coordenação e de encontrarem apoio para isso, dentre outros fatores.

Os professores da universidade privada se referiram também ao excesso e/ou a falta de carga-horária, pois, por serem contratados em regime de horas, a sua carga horária e, conseqüentemente, o seu salário muda a cada semestre. Tal fator sugere instabilidade financeira e laboral, já que nunca sabem se terão horas suficientes no próximo semestre.

Foram citadas também outras questões que interferem em sua prática docente, tais como: turmas lotadas de alunos, relação conflituosas com as chefias/coordenações que, muitas vezes, procedem de maneira autocrática e pouco motivadora, o pouco incentivo à pesquisa, o medo de ser demitido, dentre outros aspectos.

Foi visível, nas narrativas dos professores, que a lógica mercantilista está norteando as práticas institucionais e docentes da universidade privada. Nessa lógica, o aluno é o dono da razão e o professor é forçado a rever suas práticas para manter o aluno em sala de aula e conter a evasão destes para outras instituições.

Na universidade pública, por sua vez, aspectos completamente diferentes foram encontrados como fontes de mal-estar em suas narrativas. A burocracia, foi um aspecto comum nos discursos dos professores desta instituição. Segundo uma das professoras participantes, ela é entendida como forma de controle das atividades docentes. Os docentes também relataram que a grande demanda de

publicações exigidas por agências externas, como as agências de fomento e a Capes, atreladas às políticas institucionais, geram uma grande sobrecarga de trabalho e um considerável clima de competição entre docentes, além dos prazos para cumprimento dessas demandas que são considerados, muitas vezes, impossíveis de serem cumpridos.

Esta competição é apresentada como grande fonte de mal-estar entre os professores da universidade pública. Um dos docentes investigados relatou ter migrado de uma universidade maior e com mais recursos para uma menor, em decorrência desta grande competitividade, que no nosso entendimento, chegava a se configurar como um tipo de assédio moral entre os docentes. Este professor, para lidar com esta demanda, usou como estratégia o isolamento do núcleo em que participava. Já um outro docente narrou que considera a sua profissão solitária, em virtude dessa competição acirrada entre os colegas.

A relação aluno-professor e as práticas em sala de aula foram encontradas na narrativa de dois professores da universidade pública. Em um primeiro caso, uma das docentes participantes questiona a reprodução do saber na universidade e ressalta a necessidade de se trabalhar uma postura crítica e reflexiva nos alunos em relação a construção desse saber. Foi observado, em uma das narrativas, que as práticas em sala de aula se constituíram a partir do fracasso na relação com os alunos. Isto demandou a este professor a criação de novas estratégias de ensino e o estabelecimento de novas formas de interação com os alunos.

Porém, entendemos, a partir das narrativas desses professores, que o ensino não é a principal tarefa desenvolvida por eles na instituição pública, pois enquanto os professores da instituição privada centram suas narrativas nas práticas de ensino, os demais centram nas práticas de pesquisas e nas demandas decorrentes dessa prática. Como fatores desencadeadores de bem-estar, dentre outros, temos a própria prática de ministrar aula. Foi também citado o ato de publicar, de ser reconhecido e conseguir atingir as metas estabelecidas pela instituição.

Todos os aspectos destacados acima repercutem na identidade dos sujeitos. De fato, suas identidades pessoais e profissionais, são forjadas nas vivências e adaptações às demandas sociais e institucionais com que os docentes se deparam.

Foi possível verificar, em muitos pontos das narrativas, as ressignificações que o ato narrativo pode possibilitar ao sujeito, de acordo com as teorizações do filósofo Paul Ricouer. Nessas ressignificações, foi possível aos docentes, reformularem os sentidos atribuídos a suas práticas, e a suas considerações acerca de si mesmos e da docência. Podemos citar, como exemplo, em um dos trechos de uma das narrativas investigadas, em que o docente diz não ligar para os alunos e, logo depois, afirma preocupar-se com o fato de eles estarem conseguindo acompanhar suas discussões acerca da disciplina ensinada. Em uma outra narrativa, também, podemos considerar uma ressignificação quando o docente considera o saldo de sua experiência como gestora, apesar das dificuldades enfrentadas, positivo, por ter aprendido o real funcionamento da instituição e da pós-graduação e por se considerar mais reconhecida por seus pares profissionais e familiares.

Toda a execução deste trabalho partiu de uma concepção de identidade móvel, fluida, em constante transformação. Observou-se, nas narrativas dos docentes, que esta fluidez e mobilidade da identidade de cada um se manifesta nas necessidades constantes de adaptações e readaptações que o meio lhes impõe. Dessa maneira, as interfaces entre as práticas docentes, os contextos institucionais e a identidade docente estão presentes em todos os trechos narrativos analisados neste trabalho. As estratégias utilizadas para lidarem com as demandas institucionais e sociais, os significados atribuídos a suas práticas profissionais e às suas vivências pessoais, suas reflexões e ressignificações são resultantes das transformações identitárias sofridas por estes docentes.

Apesar de a literatura disponível sobre identidade docente no Ensino Superior ser bastante vasta, não encontramos estudos comparativos relacionados à identidade docentes em instituições públicas e privadas desta esfera da educação. Aí está a relevância deste estudo. Também, não encontramos literatura suficiente para discutirmos alguns pontos suscitados por este trabalho, como, por exemplo, a competição entre docentes nas universidades públicas e o assédio moral decorrente desta.

É necessário investigar, compreender e discutir as diferentes configurações do ensino superior nas esferas pública e privada e as identidades docentes nesses contextos. Tais estudos podem demonstrar, na prática destas instituições, os distanciamentos e aproximações entre os formatos público e

privado de ensino superior e das atuações docentes e discentes nessas instituições universitárias, para que as agências reguladoras como o MEC e a CAPES possam atuar de maneira mais condizente com a real demanda de cada instituição e, conseqüentemente, implementar políticas mais adequadas à melhoria e regulamentação do ensino superior no Brasil.

Por esta pesquisa ser qualitativa, não foi possível trabalhar com a narrativa de muitos docentes, o que demonstra uma das possíveis limitações do trabalho. Por isso, deixamos claro que o número de docentes entrevistados foi limitado para se chegar a conclusões mais abrangentes e que pudessem englobar a realidade destas instituições nas diversas regiões do Brasil.

Daí a necessidade de as instituições promoverem estudos como este, para melhor compreenderem os seus docentes e a repercussão de suas políticas em suas práticas. Buscar uma melhor saúde dos seus trabalhadores é uma forma segura e salutar de melhorar sua produção e de promover o crescimento institucional e pessoal de seus colaboradores.

Em suma, consideramos necessária a realização de mais pesquisas nesse âmbito para que possamos compreender as nuances do processo identitário do docente universitário de maneira mais ampla.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, E. P. S. A docência na universidade privada: entre o trabalho e o emprego. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 2 – mai./ago. 2009
- BAUER, M. W.; GASKEL, g. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- _____. **Modernidade, Pluralismo e Crise de sentido: A orientação do homem moderno**. Petrópolis-RJ:Vozes, 2004.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007
- CARLOS, M. G. O; MAIA, C. P. Aluno: cliente ou produto? Estudo da percepção e preferência de alunos do ensino superior em cursos da área de negócios no Ceará. III encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade. **Anais...** João Pessoa-PB, nov. 2011. p. 1-16.
- CASSANDRE, M. P. A saúde de docentes de pós-graduação em universidades públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 779-816, 2011.
- CAVALCANTI, C. Qual o lugar da educação superior na formação para o mercado de trabalho brasileiro? **Com Ciência**, Campinas, n. 148, maio 2013. Disponível em:
http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 mar. 2014.
- CHAVES, V.L. expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.
- CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.
- CUNHA J. C; CARDÔZO, L. S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.
- DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. BETIOL, M. I. S. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 21-32.

- DIENNER, E.; LUCAS, R. E; OISHI, S. Subjective well-being. The science of happiness and Life Satisfaction. SNYDER, C. R; LOPEZ, S. J. **Oxford Handbook of Positive Psychology**. Oxford University Press, 2009.
- DOTTA, L. T; LOPES, A; GIOVANNI, L. M. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 561-594, jul./dez. 2011.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, Edição Especial, artigo 10, Rio de Janeiro, p. 648–667, jul. 2011.
- ÉSTHER, A. B; MELO, A construção da identidade gerencial de gestores de alta administração de Universidades Federais de Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 5, Rio de Janeiro, Jul. 2008.
- FERREIRA P. C. A, S., NASCIMENTO, R. P, SALVÁ, M. N. R, Professor: Profissão de Risco. Uma Análise das Condições de Trabalho dos Docentes de IES Privadas do Rio de Janeiro, XXXVI Encontro da ANPAD, **Anais...** Rio de Janeiro, jan. 2012. p. 1-16.
- FIALHO, M. G. D; PRESTES, E. M. T. Evasão escolar no curso de pedagogia da ufpb: na compreensão dos gestores educacionais. **MPGOA**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 42-63, 2014
- FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. x- y, 2010.
- FRANCO, M. E. D. P.; GENTIL, H. S. Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. p. 39-58.
- FREIRE, L. I. F; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.
- FOSSATI, P. A motivação como elemento substancial para a produção de sentido na docência. SANTOS, B. S dos; CARREÑO, Á. B. **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 49-55.
- GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr. 2005.
- GÓIS, P. H; CRUBELLATE, J. M. Relações de Poder e o Docente-Pesquisador frente à Estrutura e as Estratégias Organizacionais na Universidade Pública. **Revista Gestão e Organização**, Recife, v. 12, n. 1, p 59-69, 2014.
- GUBERT, P. G. Alteridade e reconhecimento do outro em Ricoeur. **Thaumazein**, ano IV, n. 7, p. 73- 89, jul. 2011.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP &A. 2003.

- HILL, L. **Os novos Gerentes**: Assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993.
- HUERTAS, J. A. **Motivacion, querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em <www.inep.gov.br>.
- ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R; BOLZAN, D. P. V. Educação superior: a entrada na docência universitária. 33º Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Caxambu, MG, 2010. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf>. Acesso em 14 set. 2012.
- JACQUES, M. G. Identidade. JACQUES, M. G et al. **Psicologia Social contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 159-167.
- JESUS, S. N. de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JUNCKES, R. C. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. V SIMFOP, **Anais...** Florianópolis, jun. 2013.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.
- LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 25-37, jun. 2000.
- LEITE, A. P. T. T; GONÇALVES, S. M. M. O trabalho pode ser prazeroso: contribuições da psicologia positiva. XV Encontro Nacional da ABRAPSO, **Anais...** Maceió, 2009.
- LETTNIN, C. DOHMS, K MENDES, A. R, STOBÄUS, C. D, MOSQUERA, Evaluating Self-Esteem Levels of Brazilian and Portuguese Adolescents. **Psych**, v. 6, n. 4, p. 314- 322, Mar. 2015.
- LIMA, M. F. E. M; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, nov. 2009.
- LIMA, C. H. P.; PEREIRA G. B; VIEIRA, A. Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 8, n. 16, jul./dez. 2006.
- LOPES, A. Mal-estar docente – os professores em busca da identidade. **Revista de Psicologia e ciência da Educação**, Porto, v. 3/4, p. 105- 110, 1992.
- MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 29, p. 587- 595, out./dez. 2012.
- MARIN, A. J.; BIANCHINI, N. Formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 45-58, jan./abr. 2010.

MATIZ, L.; LOPES, A. Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In: LOPES, A; CAVALCANTE, M. A. S.HIPÓLITO A. M. (Orgs.). **Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança**. Porto-PT: CIIE, 2014. p. 3028-2039.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MORAES, M. S. Memória e reflexão: A biografia como metodologia de investigação e Instrumento de (auto)formação de professores de arte. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Transversalidades nas Artes Visuais, **Anais...** Salvador- BA, 2009.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793- 812, out./dez. 2011.

MOSQUERA, J. J. O Professor como pessoa. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. Pessoas, tabalhos e motivações. SANTOS, B. S dos; CARREÑO, Á. B. **A motivação em diferentes cenários**, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. p.65-75.

NASCIMENTO, D. A; ARAÚJO, F. W. C. Assédio moral entre docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na pátria sertaneja. **Educação e trabalho docente**. ANDES-SN, ago. 2-14. p. 58-69.

NAIFF, L. A. M; FERREIRA M. C. NAIFF, D. G. M. Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 288- 303, 2013.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, B. M. de; BARCELOS, A. M. F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 13, p. 127-152, jan./jul. 2012.

OLIVEIRA, C. A. V; GOMES, A. A. O Conceito de identidade profissional em Professores. Seminário Internacional de Educação: Teorias e Políticas, **Anais....** São Paulo, nov. 2003.

PALUDO, S. S., KÖLLER, S. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paideia**, v. 36, n. 17, p. 9- 20, 2007.

PEREIRA, G. A. **No fio da história: uma análise da (re)construção identitária dos professores - entrecruzando tempos, memórias e espaços**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=912. Acesso em: 13 set. 2012.

PIVA, E. A. A questão do sujeito em Paul Ricouer. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 26, n. 85, p. 1108-1141, 1999.

PIRES, C. M, C. BERANGER, M. O fenômeno do mal-estar docente: o caso do “professor de matemática”, **REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática**, São Carlos, v. 47, p. 78-89, 2009.

POWACZUK, A. C. H; BOLZAN, D. P. V. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. 34º. Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Natal, RN, 2011. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20res.pdf>. Consultado em: 14 set. 2012.

QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ J. V.; VASCONCELOS, N. V. C. de, FURUKAVA M. F.; HÉKIS, H. R.; PEREIRA, F. A. B. P. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado, **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, abr./jun. 2013.

REBOLO, F.; NOGUEIRA, E. J; SOARES, M. L. A. As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade na contemporaneidade. **Série-Estudos**. Campo Grande- MS, n. 29, p. 109-120, jan./jun. 2010.

RECHE, B. D; VASCONCELOS, M.M.M. A construção da carreira docente por bacharéis: considerações iniciais. X ANPED SUL, **Anais...**, Florianópolis, out. 2014. p. 1-20

RICOUER, P. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **A crítica e a convicção**. Lisboa: Edições 70, 1997

_____. **Tempo e Narrativa. v. 1**. São Paulo, Papyrus, 2012a.

_____. **Tempo e Narrativa. v. 3**. São Paulo, Papyrus, 2012b.

RODRIGUES, A. B. G. C. Impactos da prática da gestão na identidade de um docente do ensino superior. 9º Encontro Internacional de Formação de Professores, **Anais...**, Aracaju-SE, maio, 2016. p. 1-12.

RODRIGUES, A. B. G. C; STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J.J Identity as Study Object of Positive **Psychology. Creative Education**, v. 7, n 8, p. 1119-1125, 2016. doi: [10.4236/ce.2016.78116](https://doi.org/10.4236/ce.2016.78116).

SANTOS, B. S dos; ANTUNES, D. D; SCHMITT, R. E. O processo motivacional na Educação universitária. SANTOS, B. S dos; CARREÑO, Á. B. **A motivação em diferentes** cenários. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. p. 21-31.

SANTOS, C. P; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos e Avaliação da Educação**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

SANTOS, G. A. C. As narrativas e as trajetórias das histórias de vida dos educadores: olhares singulares e estruturantes da docência. **Cairu em Revista**, Salvador, n. 1, p. 51- 65, 2012.

SCHWARTZMAN, S. O desafio da educação no Brasil. SCHWARTZMAN, S. et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SEABRA, M. M. A.; SILVA E DUTRA, F. C. M. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma Universidade pública Brasileira. **Ciências e Trabalho**, Santiago, v. 17, n. 54, p. 212-218, dez. 2015.

SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro, Objectiva, 2004.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 73–89, 2008.

SIQUEIRA, T. C. A. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília da UNB, Brasília, 2006.

SIQUEIRA, M. M. M; PADOVAN, V. A. R, Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 201- 209, 2008.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. .

SIVINSKI, P. J, A identidade narrativa em Paul Ricouer, Referências e propostas, **Anais Encontro de Linguagem**, p.4-14, 2011, disponível em http://www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais_artigos/ARTIGOS/D/Daniel%20Jacobsen%20Sivinski.pdf.

SOARES, M. A formação da identidade docente no ensino superior. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, p.120-132, jan.jun.2014.

SOUZA, T. M. C; OLIVEIRA, C. A. H. S. Trabalho Docente: Representações Sociais em Professores de Uma Universidade Pública. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 4, p. 590-600, out./dez. 2013

SPINK, **Linguagem e produção de sentido no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa; estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso: 2011

STOBÄUS, C. D. **Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores de futebol. Análise de uma realidade e implicações educacionais**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1983.

TAJFEL, H. (Ed.). **Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations**. London: Academic Press, 1978.

TARTUCE, G L. B. P.; NUNESO, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010.

VIEIRA, J. S; HYPÓLITO, A. M; DUARTE B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

WACHS, M. C. As dinâmicas simbólicas e a (re)construção da identidade docente **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 192-212, maio/ago. 2010.

ZACHARIAS, J; MENDES, A. R; LETTNIM, C; DOHMS, K. P; MOSQUERA, J. M; STOBÄUS C. D. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre-PUCRS, v. 2, n. 1, p. 16-30, jun. 2011.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
abaixo assinado, autorizo a pesquisadora Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues, a desenvolver a pesquisa referente ao curso de doutorado em Educação da PUCRS abaixo descrita:

1-Título do Experimento: **OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO P'ROFESSOR: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE?**

2-Objetivos:

Geral: Analisar, através de histórias de vida de docentes que atuam em duas Universidades, uma pública e uma privada, em Aracaju-SE, os processos identitários pessoal e profissional e os sentidos atribuídos a suas práticas educativas.

Objetivos específicos:

- o Como o docente relata a constituição de sua identidade pessoal e profissional no Ensino Superior;
- o Como o docente relata a constituição dos sentidos atribuídos a suas práticas educativas.
- o Analisar as interfaces entre a perspectiva pessoal de construção da identidade e a perspectiva profissional.

3-Descrição de procedimentos: Serão solicitadas que os indivíduos integrantes, previamente selecionados, contem suas histórias de vida profissional na entrevista. Os relatos serão registradas em gravação de áudio e transcritos na íntegra, triangulados pelo próprio sujeito para as correções que julgar convenientes.

4-Desconfortos e riscos esperados: entendemos que os participantes podem desencadear processos psicológicos/afetivos durante a pesquisa. Além disso, entendemos que poderá ocorrer uma exposição do docente perante o pesquisador e, dessa forma poderá remeter a conflitos intrapsíquicos que podem ser desencadeados durante as entrevistas. Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

5-Benefícios esperados: Os participantes ao falarem sobre as suas histórias de vida eles organizam os significados e os re-significam, facilitando a compreensão sobre a consciência de si, a formação profissional possibilitando uma maior identificação e uma possível reflexão sobre a atuação profissional.

6-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

7-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

8-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

9-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

10-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

Aracaju, 26 de setembro de 2014.

ASSINATURA DO (A) VOLUNTÁRIO (A)

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO PROFESSOR: QUAIS OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE?

Pesquisador: claus dieter stobaus

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50852615.2.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.387.988

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho realizará o estudo aprofundado da literatura relacionada, a fim de buscar sustentação em investigação com docentes de instituições de ensino superior

(IES) apurando-se as transformações em suas identidades, tanto pessoais como sociais, decorrentes dessa opção profissional.

Para este fim serão selecionados 6 docentes, todos conhecidos da pesquisadora, que estão engajados em Instituições do Ensino Superior, sendo que 3 trabalham na Universidade Federal de Sergipe e 3 na Universidade Tiradentes com o mínimo de 5 anos de docência.

Para tanto, será solicitado que esses docentes contem, de forma livre, as histórias de suas vidas profissionais até os dias atuais, buscando-se uma compreensão mais ampla do contexto histórico-social em que se constituem e se articulam seus discursos.

Consistirá das seguintes etapas:

Etapa 1 – A construção do Referencial Teórico está relacionada, inicialmente, ao exposto na fundamentação teórica e, depois, às questões por ela suscitadas.

Essas investigações serão realizadas através das buscas em livros, teses e artigos da área de Educação e Psicologia nas bibliotecas da PUCRS, e no Portal de Periódicos da CAPES. Serão também procuradas informações adicionais no sistema COMUT.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505

Bairro: Partenon

CEP: 90.619-900

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3320-3345

Fax: (51)3320-3345

E-mail: cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.387.988

Etapa 2 – Serão solicitadas que os indivíduos integrantes, previamente selecionados, contem suas histórias de vida profissional na entrevista. Os relatos serão registradas em gravação de áudio e transcritos na íntegra, triangulados pelo próprio sujeito para as correções que julgar convenientes.

Etapa 3 – Será realizada a análise dos dados baseada em histórias de vida, consolidando-a com a literatura investigada. As narrativas serão apuradas a partir dos pressupostos de Ricoeur (1991, 2012a, 2012b), procurando neles encontrar os conflitos, as afinidades, as relações de submissão e resistência, as singularidades, enfim os processos identitários que foram construídos nos percursos profissionais dos docentes envolvidos.

A pesquisa é qualitativa, com complemento quantitativo através de questionários de auto-imagem e autoestima, de bem-estar docente e de bem estar institucional, como forma de adequação à investigação a que nos propomos, uma vez que os sujeitos da pesquisa são profissionais da Educação, ou seja, sujeitos envolvidos com a experiência direta tanto nas instituições de ensino em que atuam, sejam elas particulares ou públicas, como com o alunado ao qual procuram passar conhecimentos, formar.

A entrevista narrativa é um enfoque metodológico bastante interessante e eficaz a ser aplicada nesse estudo em que se pretende investigar a construção da identidade de professores que trabalham em contextos e realidades diferenciadas. Embora essa investigação tenha como foco as identidades dos profissionais da Educação, as narrativas têm um importante papel nessa construção e, para isso, é essencial situá-las como discursos, ou seja, como um tipo de organização discursiva, para se ter clareza de sua relação com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Pretende-se utilizar uma concepção de identidade narrativa, baseada nos pressupostos teóricos de Ricoeur, através de uma situação interativa entre entrevistador e entrevistado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar, através de histórias de vida de docentes que atuam em duas Universidades, uma pública e uma privada, em Aracaju-SE, os processos identitários pessoal e profissional e os sentidos atribuídos a suas práticas educativas.

Objetivos específicos

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
 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: 1.387.988

- Como o docente relata a constituição de sua identidade pessoal e profissional no Ensino Superior;
- Como o docente relata a constituição dos sentidos atribuídos a suas práticas educativas;
- Analisar as interfaces entre a perspectiva pessoal de construção da identidade e a perspectiva profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Desconfortos e riscos esperados: os participantes poderão desencadear memórias de processos psicológicos/afetivos durante a pesquisa.
- Benefícios esperados: os participantes, ao falarem sobre as suas histórias de vida, eles organizam os significados e os ressignificados, facilitando a compreensão sobre a consciência de si, a formação profissional possibilitando uma maior identificação e uma possível reflexão sobre a atuação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo é qualitativo, envolvendo profissionais da Educação Superior pública e privada. O tipo de enfoque metodológico é bastante interessante e acredita-se na sua eficácia para investigar a construção da identidade de professores que trabalham em contextos e realidades diferenciadas. As narrativas têm um papel importante na construção da identidade para que seja possível organizar e, para isso, é essencial situá-las como discursos, para se ter clareza de sua relação com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram solucionadas satisfatoriamente.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
 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: 1.387.988

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_604435.pdf	06/01/2016 18:48:27		Aceito
Outros	carta2016.pdf	06/01/2016 18:48:10	claus dieter stobaus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_arrumado.pdf	06/01/2016 18:42:42	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	Carta_ao_comite.pdf	10/12/2015 13:55:13	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	cartaresposta10out.pdf	10/11/2015 16:06:26	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	lattes.pdf	10/11/2015 15:57:21	claus dieter stobaus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	sipesq_controle_servlet_analisecc.pdf	20/10/2015 14:44:57	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	cartaparacomissao.pdf	20/10/2015 14:43:18	claus dieter stobaus	Aceito
Orçamento	anacustos.pdf	20/10/2015 14:39:16	claus dieter stobaus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	20/10/2015 14:38:09	claus dieter stobaus	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/10/2015 14:37:53	claus dieter stobaus	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 13 de Janeiro de 2016

Assinado por:
Rodolfo Herberto Schneider
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Balço: Partenon CEP: 90.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@puccrs.br