



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ERGOLOGIA**

**RECIFE
2017**

MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ERGOLOGIA**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Núcleo de Formação Docente e Prática Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Laêda Bezerra Machado.

RECIFE
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S163t Sales, Mônica Patrícia da Silva.
Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da Teoria das Representações sociais e da Ergologia / Mônica Patrícia da Silva Sales. – 2017.
218 f. : il. ; 30 cm.
Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Representações sociais. 2. Prática de ensino. 3. Ensino superior. 4. Ergologia. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

370.7 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2017-79)

MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA ERGOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 11/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Hennes Sampaio (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores docentes brasileiros que fazem desta atividade um empreendimento de vida e formação.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus por todas as oportunidades de aprendizado proporcionadas. Sou grata por cada pessoa que foi colocada em meu caminho pela mão do criador.

Aos meus pais pelo incentivo incondicional e por acreditar em meus sonhos, não medindo esforços para que eu não desanimasse e não persistisse com os meus objetivos.

A Bruno, companheiro de vida, por nunca duvidar do meu potencial, por vibrar com minhas conquistas, pela paciência e compreensão com as minhas ausências.

A minha filha Isabela, que me ensinou que é preciso reinventar-se sempre, reinventar tempos e espaços, reinventar a vida e a forma de vivê-la.

As minhas irmãs Monique e Mayara, ao meu irmão Marcos e demais familiares, que estiveram ao meu lado, sempre dispostos a ajudar.

À Doutora Laêda, orientadora dedicada e comprometida. Agradeço pela sensibilidade durante o processo, pela compreensão, paciência, afeto e por acreditar na proposta de pesquisa.

Ao grupo de estudo em Educação e Representações Sociais pelas aprendizagens compartilhadas, pelos abraços fraternos e contribuições formativas (Andreza, Taynah, Rosângela, Márcia, Marcela, Thamyres, Idélia, Viviane, Williany, Ednea, Enivalda, Suelen, Nathali, Michele, Luciana, Camila, Thaiz, Mirella, Alanna).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE pelas discussões importantes e decisivas para a construção desta tese, e, para minha formação como professora e pesquisadora.

Aos colegas da turma 12 pelas partilhas, conversas e acolhidas (Ana Paula Figueirôa, Benôni, André, Kiara, Everaldo).

Aos funcionários do PPGEdu, em especial, a Karla e Morgana pela atenção, orientação e afeto.

Aos amigos, colegas e professores com os quais caminhei de mãos dadas, e, com quem sei que posso sempre contar: Itiane, Itala, Maria do Carmo, Eliana Wanessa, Neide Valones, Delma Evaneide, Héliida Nogueira, Ozana, Denner, Wilson, Fábio, Alisiana, Edson, Laura, Izaquiel.

Aos professores participantes da pesquisa pela oportunidade de diálogo, pois sem eles este trabalho não seria possível.

As professoras Lícia Maia, Conceição Carrilho, Telma Santa Clara e ao professor Junot Matos, pelas valiosas discussões suscitadas durante a qualificação da pesquisa e pelas sugestões que enriqueceram o trabalho.

A professora Eliete Santiago pelas contribuições formativas, pela acolhida amorosa e pelo afeto cultivado em todos os tempos e espaços.

A professora Cristina Sampaio pela atenção, disponibilidade e leitura respeitosa do texto.

Ao professor Irineu pelos ensinamentos e contribuições formativas, bem como pela ajuda com o abstract.

Aos alunos e ex-alunos, por me ensinarem todos os dias a importância de refletir sobre a prática docente.

A todos os funcionários, professores e alunos que fazem a FAFICA.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral compreender as representações sociais de trabalho docente na Educação Superior de diferentes grupos de professores, identificando consensos, variações e ancoragens. Trabalho docente é uma prática social, técnica, formativa e interativa que visa à mediação dos processos de ensino e de aprendizagem e a transformação dos sujeitos. A Abordagem Societal das representações sociais e a Ergologia fundamentaram a pesquisa. A Abordagem societal busca conectar o individual ao social, colocando em evidência que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados pelas dinâmicas sociais. De modo interdisciplinar, a Ergologia trata sobre a complexidade intrínseca da atividade humana no trabalho. Em diálogo, as duas abordagens possibilitaram aproximar-se do fenômeno investigado considerando suas especificidades, contextos e normatizações. Trata-se de um estudo de base qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira utilizamos como instrumento de coleta um questionário respondido (via *online*) por 56 professores de cursos de licenciaturas pertencentes a instituições de Educação Superior públicas e privadas. Na segunda etapa utilizamos a instrução ao sócia. Esta é uma estratégia de autoconfrontação, que tem como objetivo levar o sujeito a confrontar o que pensa com o que realmente faz em sua atividade de trabalho. Os participantes desta fase foram 13 sujeitos que haviam participado da etapa inicial. Para a análise de dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo temática. Os resultados revelaram que os docentes compartilham a representação social de que o ensino é uma atividade interativa, técnica e socialmente relevante, a mais importante das atividades que realizam. Nessas representações sociais detectamos consensos em relação à necessidade de melhorias na Educação Básica e Superior, realização de um trabalho competente e qualificado capaz de contribuir para a formação dos estudantes e valorização do papel social e transformador da educação. Como variações das representações sociais desses sujeitos constatamos que a docência ampliada, entendida como multidimensional, complexa e interativa está mais presente nos discursos dos professores de instituições públicas. Este mesmo grupo enfrenta desafios em relação a políticas de financiamento, condições de trabalho e infraestrutura das instituições onde trabalham, bem como, a necessidade de renovação das práticas docentes. Em contrapartida, como elemento de variação das representações sociais, para os professores que atuam nas instituições particulares o maior desafio diz respeito ao perfil do aluno, ou seja, suas dificuldades em relação à leitura, compreensão, escrita de textos e desinteresse para com as atividades acadêmicas. A ancoragem das representações sociais de trabalho docente do grupo pesquisado centra-se no domínio do fazer, isto é, no ensino como tarefa formativa. Em face dos resultados, defendemos a seguinte tese: as representações sociais de trabalho docente na Educação superior estão centradas no ensino. A pesquisa fornece elementos para pensarmos a profissão de professor, notadamente o trabalho docente na Educação Superior, bem como oferece indicativos para a reflexão sobre políticas de formação, práticas pedagógicas e profissionalidade docente no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Trabalho docente. Ergologia. Educação Superior

ABSTRACT

The study had as general goal to understand the social representations of teaching work in Higher Education of different groups of teachers, identifying consensuses, variations and anchorages. Teaching work is a social, technical, formative and interactive practice that seeks to mediate teaching and learning processes and the transformation of subjects. The Societal Approach of Social Representations and Ergology grounded the research. The Societal Approach seeks to connect the individual to the social aspect, emphasizing that the processes that individuals have to function in society are guided by social dynamics. In an interdisciplinary way, Ergology deals with the intrinsic complexity of human work activity. In dialogue, the two approaches made it possible to approach the investigated phenomenon considering its specificities, contexts and norms. This is a qualitative study. The research was developed in two stages. In the first one, we used as a data collection tool, a questionnaire answered (via online) by 56 professors of undergraduate teaching courses belonging to public and private higher education institutions. In the second one, we used the instruction to the look-alike. This is a strategy of self-confrontation, which aims to lead the subject to confront what he thinks with what he actually does in his work activity. The participants of this phase were 13 subjects who had participated in the initial stage. For data analysis, we used the thematic content analysis technique. The results revealed that teachers share the social representation that teaching is an interactive activity, technically and socially relevant, the most important of the activities they carry out. In these social representations, we detected consensuses regarding the need for improvements in basic and higher education, the accomplishment of a competent and qualified work capable of contributing to the training of students and enhancement of the social and transformative role of education. As variations in the social representations of these subjects, we find that extended teaching, understood as multidimensional, complex and interactive, is more present in the teachers' discourses of public institutions. This same group faces challenges regarding funding policies, working conditions and infrastructure of the institutions where they work, as well as the constant need for renewal of teaching practices. On the other hand, as an element of variation of the social representations, for the teachers who work in the private institutions, the biggest challenge is the profile of the students, that is, their difficulties in relation to the reading, comprehension, writing of texts and disinterest to perform academic activities. The anchoring of the social representations of teaching work of the researched group focuses on the domain of doing, that is, in the teaching action as a formative task. In view of the results, we defend the following thesis: the social representations of teaching work in higher education are centered on teaching. The research provides elements to think about the profession of teacher, especially the teaching work in Higher Education, as well as it offers indicatives for reflection on teaching development policies, pedagogical practices and teaching professionalism in the current context.

KEYWORDS: Social Representations. Teaching work. Ergology. College/University education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAES** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- Cefets** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- FCC** – Fundação Carlos Chagas
- FVC** – Fundação Victor Civita
- GT** – Grupo de Trabalho
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- IES** – Instituição de Educação Superior
- IAS** – Instrução ao Sósia
- IFs** – Institutos Federais
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PARU** - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
- PAIUB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos
- PNPG** – Plano Nacional de Pós-Graduação
- REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- RS** – Representações Sociais
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- TRS** – Teoria das Representações Sociais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 01 – Evolução das matrículas 1980 – 2013	26
GRÁFICO 02 – Número de instituições e matrículas na Educação Superior	32
GRÁFICO 03 – Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas.....	56
GRÁFICO 04 – Gênero do grupo participante da pesquisa.....	111
GRÁFICO 05 – Faixa de idade dos participantes.....	111
GRÁFICO 06 – Maior titulação dos participantes.....	112
GRÁFICO 07 – Categoria funcional dos participantes.....	113
GRÁFICO 08 – Regime de trabalho dos participantes.....	113
GRÁFICO 09 – Tempo de serviço dos participantes no magistério superior.....	114
GRÁFICO 10 – Atuação dos participantes em cursos de Graduação e Pós-Graduação.....	115
GRÁFICO 11 – Atividades desenvolvidas pelos participantes nas IES.....	118
GRÁFICO 12 – Referências dos participantes a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.....	119
GRÁFICO 13 – Satisfação dos participantes com o trabalho e profissão	120
GRÁFICO 14 – Satisfação com o alcance de objetivos e metas dos participantes nas IES.....	121
GRÁFICO 15 – Autoavaliação do trabalho pelos participantes	121
GRÁFICO 16 – Avaliação dos participantes do trabalho que desenvolvem	123
GRÁFICO 17 – Evolução das taxas de escolarização	146
QUADRO 01 – Desenho metodológico da pesquisa	19
QUADRO 02 – Estado da arte sobre trabalho docente	50
QUADRO 03 – Foco das pesquisas sobre trabalho docente na Educação Superior	55
QUADRO 04 – Dimensões do Trabalho Docente	156

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR: MUDANÇAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO E SEUS SIGNIFICADOS PARA A DOCÊNCIA	21
2.1 Magistério Superior: profissionalização e trabalho	36
3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
3.1.1 O que revelam as pesquisas do BDTD?	54
3.1.2 O que revelam as pesquisas do GT09 - Trabalho e Educação da ANPED?	58
3.2 O trabalho docente: conceito e opções teóricas e metodológicas de pesquisa	61
3.3 A Abordagem Ergológica: pressupostos teóricos e metodológicos na compreensão do trabalho docente	70
4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGEM, CONCEITO E DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS	76
4.1. A Abordagem Societal das Representações Sociais	86
5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
5.1. Abordagem da pesquisa.....	97
5.2. Procedimentos de coleta de dados: 1ª etapa o questionário	97
5.3. Procedimento de coleta de dados: 2ª etapa a Instrução ao Sósia	101
5.4. <i>Lócus</i> da pesquisa	110
5.5. Caracterização dos participantes da 1ª etapa da pesquisa.....	110
5.6. Caracterização dos participantes da 2ª etapa da pesquisa	115
5.7. Procedimentos de análise dos dados	116
6. ELEMENTOS CONSENSUAIS E VARIAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE	118
6.1 O trabalho docente na Educação Superior: algumas definições.....	123
6.2. Desafios às IES públicas e ao trabalho docente	135
6.3. Desafios às IES privadas e ao trabalho docente	145
7. ATIVIDADES, CONTEXTOS E REPRESENTAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ANCORANDO O FAZER E REFLETINDO O SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	154
7.1 O trabalho dos professores: relações e contextos da atividade	154
7.2. Ancoragem das representações sociais de trabalho dos professores da Educação Superior	175
7.3 Aproximações teórico-metodológicas e analíticas entre a Teoria das Representações Sociais e Ergologia.....	182
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES	205

1. INTRODUÇÃO

A Educação Superior e o exercício docente nesse nível de ensino situam-se entre as preocupações atuais do campo educacional, tendo em vista as mudanças ocorridas no cenário contemporâneo da educação brasileira, implicando a abertura de uma nova frente de pesquisas, no sentido de serem compreendidas as alterações ocorridas e seus significados para a própria docência.

Há que se destacar que o cenário da Educação Superior, nas últimas décadas, sofreu diferentes embates impulsionados pelas reformas que preconizavam sua expansão, interiorização e o aumento de matrículas em todo país, provocando a reestruturação do trabalho docente, com a ampliação das demandas profissionais dos professores. Segundo dados do Censo da Educação Superior (2013), o total de alunos na Educação Superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de Educação Superior – 301 públicas e 2 mil privadas. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2% (CENSO 2013).

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) também provocou mudanças no cenário educacional, estimulando sobretudo, a realização de pesquisas sobre perfil docente, saberes e práticas docentes, representações, entre outros. Isso porque o foco foi ampliado para além dos estudos sobre as políticas públicas para este nível de ensino, uma vez que a qualidade da Educação Superior passou a ser o alvo perseguido. E nesse sentido, o professor como principal agente da materialização das políticas passa a ser ator principal das investigações e seu trabalho torna-se importante ferramenta de análise. Estas mudanças foram decorrentes sobretudo, das demandas internacionais em relação à formação e responsabilização docente pela melhoria da Educação Básica.

Conforme apontam Zabalza (2004) e Masetto (1998), as mudanças no cenário da Educação Superior ocasionaram importantes transformações na docência e em suas funções incidindo em um debate que aponta para a necessidade de

superação da tradicional função do docente, como transmissor de conhecimentos, para uma nova função, a de mediador da aprendizagem de seus alunos.

No âmbito das instituições públicas destaca-se sua expansão, interiorização dos campos, reestruturação, institucionalização de diferentes formas de ingresso, como o aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como etapa única e as cotas para alunos de escola pública, baseadas também em cor e renda familiar. A expansão das instituições públicas e a sua interiorização também afetou as instituições privadas que tiveram que lidar com a concorrência de instituições públicas e outras privadas, como também com a redução do número de matrículas. Importante destacar ainda, o novo perfil de estudante que tem apresentado grandes dificuldades na aprendizagem dos conteúdos e na compreensão da vida acadêmica.

Outras mudanças podem ser observadas através do Censo da Educação Superior (2013) quando revelou que as instituições privadas se expandiram gradualmente representando mais de 84% das instituições no país, contra 8% das públicas. Observamos também o aumento de cursos tecnólogos que cresce 24% em média anualmente, sendo a rede privada responsável por 85,6% das matrículas. Os impactos da expansão podem ser observados ainda a partir das características de escolaridade entre as gerações, considerando diferentes dimensões, tais como renda, cor ou raça, sexo e região geográfica. Consideramos que as políticas de inclusão em curso ainda precisam ser mantidas e, sobretudo ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros.

Esses elementos de contexto não apenas modificam o cenário da Educação Superior brasileira em que se insere o professor como implicam diretamente em sua atividade de trabalho, o que nos provoca interesses em desvelar este cenário a partir de seus protagonistas, pois é nas mãos dos professores que esta política ganha corpo, e materializa-se. É no chão das IES que a realidade se manifesta. Deste modo, estudar a atividade de trabalho através da escuta dos trabalhadores poderá contribuir para uma tomada de consciência crítica, resgatando seus modos de pensar, sentir e agir. Respaldamo-nos em Grisci e Lazzaroto (2009, p. 233) quando afirmam que

A ordem social que se globaliza e se complexifica vem dinamizando representações sociais do trabalho, diferenciações nos modos de organizá-lo, e complexificações produtivas que acarretam distinções no mundo do trabalho e dos(as) próprios(as) trabalhadores(as),

sobre os quais (contexto e sujeito) a psicologia não pode se furtar de lançar o olhar. Atenta à interdisciplinaridade, em função da complexidade de objetos, a psicologia deve buscar novas fontes e novos referenciais.

É possível afirmar que a nova ordem do trabalho traz implicações diretas ao trabalhador nas mais diversas dimensões que compõem a vida, merecendo, portanto, um olhar e uma escuta atenta, sob uma perspectiva interdisciplinar, de diálogos teóricos que possibilitem a superação de análises simplistas sobre a atividade de trabalho. É preciso transpor a análise do trabalho compreendido como produtor de mercadorias e objeto de controle, para compreender a natureza das relações de trabalho, suas contradições, sentidos e consequências no mundo atual. Entendemos que o trabalho docente é uma atividade dinâmica e que as tarefas confiadas a seus profissionais são passíveis de interpretações, jeitos de pensar e fazer diversos, múltiplos, contextuais e historicamente situados.

Conforme Tardif e Lessard (2009, p. 28)

“[...] a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho docente e dos modelos que regem a organização”. Para esses autores, as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho constituem um momento intelectual propício para refletir de maneira mais crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido de referência à análise da docência.

A motivação e o interesse em estudar o trabalho docente se apoiam no pressuposto de que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam a identidade profissional. Por sua vez, o modo como a profissão é representada e explicada socialmente pelos professores formadores contribui para a construção de imagens e representações sobre a profissão. Em pesquisa anterior¹, investigamos as representações sociais de estudantes sobre a docência no Ensino Superior, os resultados da investigação demonstraram que os estudantes tomam seus professores como modelos de referência para as suas próprias práticas, analisando, avaliando e refletindo sobre as vivências de aprendizagem compartilhadas com os professores formadores. Assim, argumentamos que, no processo formativo os estudantes constroem sua identidade e representações sociais da profissão, por sua vez, tais construções servem de guia para a sua atuação profissional. Ademais, o processo formativo oportuniza aos

¹ SALES, Mônica Patrícia da Silva. Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de Estudantes. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 196 p. – (Coleção Teses e Dissertações)

estudantes refletir sobre maneiras de ser e estar na profissão através do processo relacional e das experiências com os professores formadores.

A referida pesquisa também revelou que a Educação Superior aparece como um novo campo de estudos, na medida em que amplos setores da academia começam a se preocupar com a qualidade da prática docente dos formadores e que os resultados das avaliações institucionais externas apresentam resultados insatisfatórios (SALES, 2012). Brzezinski e Garrido (2007) em levantamento sobre a produção que aborda a problemática do trabalho docente também destacam este aspecto, pontuando ainda que, embora haja uma preocupação com a qualidade da prática docente dos professores formadores, os professores das Licenciaturas não se inserem no quadro de pesquisas. O levantamento realizado pelas autoras já está com um atraso de 10 anos em relação à produção na área. Todavia, destacamos a importância da realização de estudos que busquem dar voz aos formadores de professores compreendendo sua atividade de trabalho e os desafios para o seu desenvolvimento qualificado. Analisar o trabalho docente dos professores da Educação Superior, identificando quem fala, o que fala, de onde fala e porque fala, possibilita-nos refletir sobre o contexto de atuação destes profissionais e o modo como se posicionam diante das demandas sociais e profissionais do campo. Consideramos que o campo de estudos sobre a docência configura-se como fértil e, encontra-se em franca expansão.

Nesta investigação centramos o foco nos docentes, de modo a compreender as representações sociais que constroem do próprio trabalho. A decisão de estudar o trabalho docente na Educação Superior foi impulsionada por nossas vivências profissionais e pelos achados da pesquisa anterior, além do nosso desejo de dar continuidade aos estudos. Interessa-nos compreender as representações sociais do trabalho docente, construídas por professores da Educação Superior, por entendermos que estas representações revelam as definições e os sentidos atribuídos à docência, bem como, os valores culturais, históricos e normativos que, ancorados a essas representações, orientam a ação dos indivíduos.

Pressupomos que o trabalho na Educação Superior tem demandado mudanças substanciais no modo de atuar dos professores e na maneira deles se relacionarem com os estudantes, uma vez que, o cenário de atuação sofreu transformações profundas exigindo novas posturas, novos modos de atuação, novos olhares para esse nível de ensino que se expandiu, foi interiorizado e modificado

através das políticas públicas, ganhando visibilidade e materialidade no trabalho desenvolvido pelos docentes que nele atuam.

Nossas inquietações para esta pesquisa podem ser sumarizadas nas seguintes questões: como o professor representa o trabalho que desenvolve? Quais atividades estão no centro do trabalho docente na Educação Superior? Qual o sentido/significado atribuído às atividades de trabalho?

Para respondê-las buscamos subsídios na abordagem ergológica para compreensão da atividade de trabalho, sua ação e execução e na abordagem societal para identificação da representação social orientadora das ações/comportamentos dos sujeitos.

As representações sociais têm o seu caráter revelado em momentos de crise e insurreição, quando um grupo ou suas imagens estão passando por mudança (MOSCOVICI, 2009). Nesse sentido, assistimos, nos últimos anos, à mobilização dos profissionais da educação de Institutos e Universidades Federais, que reivindicam melhorias nas condições de ingresso, carreira e trabalho na Educação Superior, em todo o país, com a realização de greves e protestos. Esta mobilização implica em um movimento de tentativa de reconhecimento de uma prática, que deve estar inserida nas decisões políticas, compreendida em sua complexidade e multidimensionalidade. Por sua vez, a abordagem ergológica busca analisar o trabalho tomando a atividade como um processo interior, considerando o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com o outro num movimento dinâmico de reflexão sobre a ação.

Os sentidos atribuídos ao trabalho docente são frutos de uma produção contingenciada e historicizada e podem ser apreendidos através da análise da representação social que se faz do trabalho. Para a construção de representações sociais entram em jogo as relações mutuamente constitutivas entre o individual e o social, através da apreensão e apropriação do objeto representado e das comunicações e condutas que o envolvem.

A Teoria das Representações Sociais, por seu olhar psicossocial, permite-nos compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa que definem e determinam comportamentos e atitudes no grupo. A Teoria surge, ainda, como um campo profícuo para os estudos em educação, por permitir que se estudem/analise os objetos no dinamismo que os constitui, e por dar-lhes forma, apreendendo seus sentidos, possibilitando superar o reducionismo de análises que

os isolam e decompõem, viabilizando a superação de uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições (MADEIRA, 2001).

Estudar as representações sociais de trabalho dos professores da Educação Superior possibilita ao professor mais conhecimento sobre si mesmo e sobre sua atividade de trabalho fomentando a reflexão e estimulando novas ações. Para Rios (2011, 39-40), “[...] dando importância em primeiro lugar à dimensão técnica e isolando-a das outras dimensões, o professor acaba por não refletir sobre o sentido de seu trabalho, o compromisso aí presente e as implicações que isso tem na formação que ele realiza na universidade”. A autora nos provoca a pensar sobre uma questão pouco discutida, mas, fundamental para a garantia da qualidade social do nosso trabalho, o compromisso com o trabalho formativo. Ademais, a atuação nesse nível de ensino e os estudos demandados no campo são relativamente recentes necessitando leituras e releituras sobre a tessitura de sua organização e estruturação, através da análise do movimento de formação, profissionalização e trabalho docente, que circunscreve a Educação Superior.

Tendo em vista as questões já enunciadas os objetivos da pesquisa estão assim definidos:

Objetivo Geral

- Compreender as representações sociais de trabalho docente na Educação Superior de diferentes grupos de professores, identificando consensos, variações e ancoragens que as sedimentam.

Objetivos Específicos

- Identificar elementos consensuais e variações das representações sociais de trabalho docente de professores de cursos de licenciatura de diferentes instituições de Educação Superior;
- Analisar atividades de trabalho desenvolvidas no cotidiano de professores de diferentes instituições de Educação Superior a partir das representações sociais de trabalho docente;
- Analisar os elementos contextuais, políticos e pedagógicos que ancoram as variações nas tomadas de posição e nas representações de trabalho docente nos diferentes grupos de professores de Educação Superior.

Para o alcance de tais objetivos optamos pela abordagem qualitativa que considera a relação dinâmica entre sujeito e objeto e entre as relações objetivas e subjetivas. Como instrumento de pesquisa elegemos o questionário e a instrução ao

sócia. Através do questionário identificamos os elementos consensuais e variações das representações sociais de trabalho docente. Na instrução ao sócia analisamos as atividades de trabalho desenvolvidas no cotidiano dos professores e suas relações com as representações sociais de trabalho docente. A instrução ao sócia complementou o questionário auxiliando-nos na compreensão e análise dos elementos contextuais, políticos e pedagógicos que ancoram as variações nas tomadas de posição e nas representações de trabalho docente dos professores investigados. A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin nos guiou na leitura e interpretação dos dados. Assim, o desenho metodológico desta pesquisa ficou constituindo da seguinte forma:

QUADRO 01 - DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

ETAPAS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS		SUJEITOS
		COLETA	ANÁLISE	
1ª	Identificar elementos consensuais e variações das representações sociais de trabalho docente de professores de cursos de licenciatura de diferentes instituições de Educação superior;	Questionário	Análise de conteúdo	56 professores
2ª	<p>Analisar atividades de trabalho desenvolvidas no cotidiano dos professores de diferentes instituições e suas relações com as representações sociais de trabalho docente na Educação Superior;</p> <p>Analisar os elementos contextuais, políticos e pedagógicos que ancoram as variações nas tomadas de posição e nas representações de trabalho docente nos diferentes grupos de professores da Educação Superior.</p>	Instrução ao sócia		13 professores

Fonte: Mônica Sales (2017)

Além desta introdução, esta tese conta com sete capítulos. No segundo capítulo discutimos as mudanças ocorridas na Educação Superior e seus significados para a docência, analisando o campo de trabalho dos professores, seu percurso profissional e formativo.

No terceiro capítulo, apresentamos um levantamento de pesquisas que se debruçaram sobre o trabalho docente. Apresentamos ainda um levantamento atualizado das pesquisas no Banco de Dissertações e Teses Brasileiras e no Grupo de Trabalho (GT-09) Trabalho e Educação da ANPED. Neste capítulo, delineamos e justificamos nossas escolhas teóricas e metodológicas, apresentando a abordagem ergológica como possibilidade interdisciplinar de investigação do trabalho docente.

O quarto capítulo aborda a Teoria das Representações Sociais e a Abordagem Societal na qual apoiamo-nos para compreensão do objeto. Nele apresentamos os principais conceitos que dão sustentação ao trabalho.

No quinto capítulo, descrevemos o percurso metodológico, etapas da pesquisa, instrumentos de recolha dos dados, *lócus* de pesquisa, caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e tipo de análise realizada.

No sexto capítulo, tratamos os dados coletados na primeira etapa da pesquisa, cuja coleta se deu por meio do questionário *online*. Neste capítulo discutimos os consensos e variações das representações sociais de trabalho docente no grupo pesquisado.

O material coletado através da instrução ao *sócio* é apresentado e discutido no sétimo capítulo, no qual buscamos explicitar as ancoragens das representações sociais de trabalho docente entre os professores de Educação Superior, analisando consensos e variações. Apresentamos ainda, um quadro teórico de aproximação teórica entre a Teoria das Representações Sociais e a Ergologia.

Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho, enfatizando seus principais resultados, contribuições e pistas para novos estudos na área.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR: MUDANÇAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO E SEUS SIGNIFICADOS PARA A DOCÊNCIA

Para discutir o cenário contemporâneo da Educação Superior faz-se necessário que retomemos um pouco da história. Nosso recorte histórico-temporal se dá a partir da década de 60 com a implantação do golpe civil militar, pois acreditamos que este momento da história nos ajuda a explicar as mudanças no campo da Educação Superior.

Conforme Souza e Otranto (2012), no ano de 1960, o Brasil enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. Em 1961, o Brasil passou a ser governado por João Goulart, um presidente que não agradou à classe dominante por suas pretensões de reformas. Considerado um governo de cunho nacionalista, o presidente foi destituído do seu cargo pelo golpe civil militar em 1º de abril de 1964, sendo instaurada a ditadura militar no país. Ainda conforme Souza e Otranto (2012, p. 1385)

A política educacional do regime militar se pautou na chamada “teoria do capital humano”. Nesse sentido, tentou estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção e tentou também implementar uma política de descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita concorrendo decisivamente para a privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e em muitos momentos subsidiado pelo Estado.

O período denominado golpe civil militar no Brasil (1964-1985) foi de muitas prisões, inquietações e manifestações contrárias aos interesses militares. Foi instaurada no Brasil, nesse momento histórico, uma subordinação da educação ao mercado que não agradava à população. Esta fase política caracterizou-se por uma integração cada vez mais efetiva e profunda do país no contexto do sistema capitalista mundial, inspirada, sobretudo, nos governos autoritários da América Latina.

O regime implantado pelo golpe civil militar de 1964 proporcionou avanços para com o acesso à educação no Brasil, todavia, dentro de uma lógica de vinculação da educação pública aos interesses do mercado e de estímulo e favorecimento à privatização. A reforma educacional na ditadura aboliu as exigências constitucionais que estabeleciam investimentos mínimos em educação e, conseqüentemente, as políticas públicas educacionais passaram a ocupar um lugar

secundário nas preocupações das autoridades governamentais. E seus objetivos passaram a ser definidos em função dos interesses das camadas hegemônicas que detêm o controle socioeconômico e político da sociedade como um todo (PEREIRA, 1985).

A política educacional, nesse contexto, orientava-se para o desenvolvimento econômico, sob o prisma do desenvolvimento capitalista e compreendia o aluno como sujeito passivo, a-histórico, domesticado, dependente e subserviente ao capitalismo. Por sua vez, a Educação Superior passou a integrar dois grupos: um grupo composto de uma maioria que pensava, mandava, decidia e controlava e outro grupo composto por uma minoria que executava, obedecia e se submetia. De acordo com Pereira (1985), a educação repressiva imposta pelo Estado autoritário fez com que as instituições de Educação Superior se tornassem espaços onde se ensinavam conteúdos genéricos desvinculados das necessidades do desenvolvimento nacional do país, revelando sua inércia no que concernia às suas funções na sociedade. Vale salientar que nesse cenário as instituições federais foram as mais afetadas.

Ainda conforme Pereira (1985) nesse contexto histórico, embora a educação fosse um direito de todos, ingressar na Educação Superior constituía um obstáculo quase intransponível devido às desigualdades de oportunidades educacionais. O cenário começou a se transformar graças às pressões das massas e às transformações políticas sofridas no Brasil. Embora as universidades públicas tenham se expandido quantitativamente e as vagas crescido vertiginosamente, a expansão qualitativa não acompanhou a quantitativa, pois a instituição foi se isolando do contexto social, burocratizando-se em excesso e priorizando de forma excessiva o ensino prejudicando as funções da pesquisa e da extensão. Por outro lado, as instituições privadas, foram as mais estimuladas e sua proliferação foi expressiva. Tratava-se de uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades com esse nível de ensino.

Conforme as políticas educacionais vigentes no período de instalação do regime militar, em termos qualitativos a universidade deveria melhorar no sentido de ampliar o financiamento para acompanhar as demandas, de oferecer um ensino que contribuísse para a transformação da sociedade, de realizar mais concursos públicos, uma vez que, predominava a contratação apenas por substituição devido a aposentadoria ou morte do servidor. Deveria melhorar ainda, no sentido de superar a

sua crise de identidade, que não reconhecia seu papel social, bem como o dilema quantidade e qualidade na educação. Deste modo, ficava clara a necessidade de uma reforma universitária com vistas à superação desses desafios e ao alcance dos objetivos almejados para a qualificação dos serviços prestados.

Logo após o golpe militar, em 1965 foi formada uma comissão para elaborar um estudo sobre a universidade brasileira - seus impasses e suas necessidades - e propor mudanças para a sua estrutura e funcionamento. A reforma da Educação Superior foi agilizada após as manifestações de descontentamento ocorridas em 1968 e justamente para sua contenção. As manifestações realizadas pelos estudantes mobilizaram a instalação de comissões para conter a onda de agitações e formular um conjunto de soluções consideradas realistas para a universidade brasileira. A resposta do Estado militar as manifestações dos estudantes implicaram em diferentes medidas, as quais algumas delas prevalecem até a atualidade na estrutura universitária, como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a instituição do curso básico, a unificação do vestibular por região, a fragmentação do grau acadêmico de graduação e a institucionalização da pós-graduação (CUNHA, 1980). Muitas das práticas elencadas foram inspiradas no modelo americano e até hoje permanecem vigentes, embora sejam bastante criticadas.

A Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, denominada de reforma universitária, regulamentou a organização e funcionamento da Educação Superior e tinha como propósito “[...] pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, de eficácia e de modernização administrativa, em uma perspectiva racionalizadora e generalista da vida acadêmica” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 12). Cumpre destacar que em 1968, a tendência à massificação da Educação Superior, já vigente em outros países, chegava ao Brasil, provocando a expansão e o aumento de matrículas e de instituições privadas sem, com isso, assegurar a redemocratização do acesso com garantia de permanência e qualidade.

De acordo com Souza (2008) a explosão da Educação Superior ocorreu principalmente nos anos de 1970. Durante essa década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Esse aumento expressivo dos cursos, sem o adequado planejamento,

resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, numa queda da qualidade de ensino prevalecendo à imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, ao contrário do que preconizava a Reforma Universitária, de 1968 (Lei nº 5.540/68). Ainda conforme Souza (2008), na iniciativa privada, a tendência era a de transformação dos institutos isolados em universidades, que apresentavam um estilo de funcionamento no qual os cursos se mantinham separados, sem integração acadêmica. O modelo brasileiro de universidade que reúne institutos isolados via uma Reitoria continua a se perpetuar no país.

A década de 1980 suscitou reflexões sobre a Educação Superior, provocando o surgimento de pesquisas que se debruçaram sobre a análise desse campo. Conforme Zainko (2008), a Educação Superior tornou-se tema emergente na década de 1980, período em que o Brasil se encaminhava para a redemocratização e superação do modelo militar, até então vigente no país. Foi nesse momento que a avaliação da Educação Superior ganhou destaque e deu origem ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) que concebia a avaliação como uma estratégia política capaz de promover a superação da crise que atravessava a universidade. A instituição desse programa foi importante para o acompanhamento da qualidade da Educação Superior no país.

Outro marco legal importante dos anos de 1980 para a universidade foi à promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Constitucional de 1988, dentre outras prerrogativas para a universidade brasileira, consolidou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e estabeleceu parâmetros para a construção de uma nova LDBEN, que como lei complementar irá regulamentá-la.

Em 1993 foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com o propósito de que as universidades criassem sistemas internos de avaliação que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. O PAIUB tem ainda o intuito de servir a um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Três são as fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação. Trata-se de um

importante instrumento de regulação e aperfeiçoamento da qualidade da educação ofertada nas Instituições de Educação Superior do país.

Somente após oito anos de intenso debate, em um ambiente de reconstrução democrática, foi aprovada, a LDBEN n. 9.394/96, que revogou a primeira LDBEN, Lei n. 4.024/61, bem como a Lei n. 5. 540/68. Entre os efeitos da atual LDBEN para Educação Superior destacamos a expansão do setor privado, de caráter empresarial.

[...] em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da Educação Superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados. Nesse contexto, criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo de saber; implantou centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p.12).

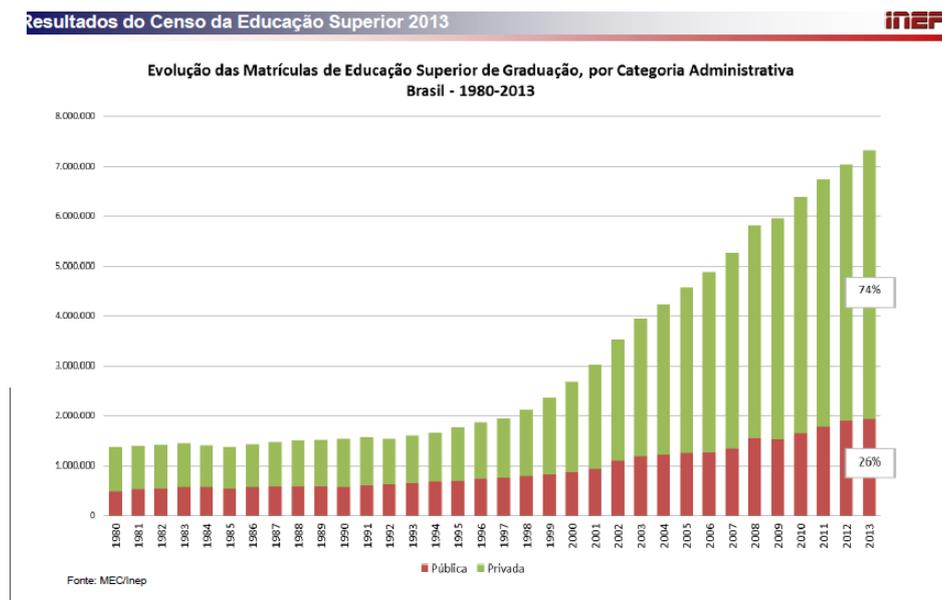
Conforme as autoras, a LDBEN ainda tem enormes desafios a vencer como ampliação do acesso e da garantia da permanência dos estudantes na Educação Superior; desmercantilização da oferta nesse nível de ensino; o estabelecimento de mecanismos efetivos de aferição e controle de qualidade; a expansão da oferta por meio de instituições públicas.

A expansão da Educação Superior em nosso país, desde então, é constante, especialmente no que se refere ao setor privado, que possui o maior número de instituições, correspondendo a 86,6% do número total de IES, segundo dados do Censo 2013.

Como vimos, a década de 1980 foi um marco importante para a Educação Superior e as políticas públicas constituíam o foco das pesquisas. Mas, a partir do ano 2000, foi possível perceber uma ampliação dos objetos de estudo no que tange a Educação Superior. O contexto histórico e político desta década foi primordial para que o escopo das pesquisas fosse ampliado, destacando-se a atuação do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) que contribuiu e estimulou a expansão desse nível da educação, interiorização e políticas de financiamento como revitalização e

aprimoramento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)², criação Programa Universidade Para Todos (PROUNI -2006) e, além dos programas de cotas³. Todas estas mudanças implicaram para o aumento do número de matrículas na Educação Superior, como pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico n° 01 – Evolução das matrículas na Educação Superior 1980 – 2013



Fonte: Portal INEP/MEC – Censo da Educação Superior 2013

O Gráfico n. 01 revela um aumento significativo no número de matrículas no período de 1980 a 2013, sendo as IES privadas responsáveis pelo maior quantitativo de estudantes matriculados, 74% do total de matrículas foram realizadas na graduação. Há que se considerar o FIES e o PROUNI como políticas que contribuíram para este aumento, bem como, para a ampliação do número de instituições privadas no Brasil.

Além das políticas de financiamento, na primeira década dos anos 2000, destacamos a Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho de estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos

² O programa foi criado em 1976 pelo regime militar, sob o nome de Crédito Educativo, foi remodelado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e ampliado no governo seguinte de Luís Inácio Lula da Silva.

³ A Lei n. 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por cursos e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

relacionados à Educação Superior, a saber: o ensino, a pesquisa, a extensão, além da responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, entre outros aspectos. O sistema possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação através de censo e cadastro. Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), sendo sua operacionalização de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas instituições de Educação Superior, para orientação da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas; pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP/MEC).

O art. 2, da Lei n.10.861/2004 afirma que o SINAES, deverá assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de Educação Superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

A proposta nos parece bastante importante, pois possibilita a avaliação da qualidade das instituições e dos cursos oferecidos. Além disso, destacamos a seriedade e qualidade dos mecanismos de avaliação do sistema universitário brasileiro, reconhecidos internacionalmente. Constituem objetivos do SINAES: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da Educação Superior; orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade

social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (INEP/MEC). Como podemos observar, os objetivos propostos são um importante meio de acompanhamento e controle da qualidade da Educação Superior e de seu compromisso social formativo. Ademais, estes mecanismos de avaliação influenciam a construção de representações sociais sobre a atividade de trabalho docente, uma vez que, provocam mudanças estruturais no campo. Todavia, a avaliação vem sendo utilizada como objeto de controle, regulação e punição e pouco tem respeitado a identidade e autonomia das instituições.

Conforme Mancebo e Rocha (2002, p. 56) “(...) a avaliação da qualidade educativa em escala nacional, progressivamente toma corpo, constituindo-se em um deliberado e planejado dispositivo de controle e regulação”. Para as autoras, a avaliação da qualidade educacional de nossas universidades desempenha papel importante, todavia, tecem críticas quanto à forma como a avaliação vem sendo utilizada, ou seja, quanto a sua finalidade, que tem assumido uma perspectiva neoliberal, servindo a fins mais regulativos que formativos ou qualitativos.

Os efeitos dessa avaliação têm sido muitas vezes punitivos repercutindo nos recursos financeiros das instituições que com resultados de avaliações negativas acabam por perder recursos como bolsas, incentivos para pesquisa, entre outros. A competição entre as instituições para galgar melhores posições no *ranking* tem provocado a intensificação do trabalho docente e sua conseqüente precarização. Além disso, o trabalho docente além de precarizado, também foi flexibilizado, mediante o aprofundamento de uma nova sociabilidade produtiva que alcança o limite da autoexploração. Todavia, cumpre esclarecer que a instituição do SINAES é um marco importante para a qualificação da Educação Superior. O que se questiona é a forte conotação regulatória que ele assumiu com o passar dos anos. A cobrança por produtividade, não está diretamente ligada ao sistema, mas principalmente as políticas de credenciamento, avaliação e fomento de agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e não atinge diretamente às faculdades privadas, mas apenas as universidades públicas do país.

Em relação à produtividade na Educação Superior, Mancebo (2013, p.522) afirma: “[...] alta produtividade é o resultado inevitável, que se transforma em política de Estado, independente dos governos, torna-se quase autoadministrada, e cria um efeito perturbador sobre a atividade científica, especialmente com a crescente

sofisticação dos instrumentos de avaliação”. Ela ainda observa que a) há um surpreendente aumento de produção científica brasileira em revistas internacionais; b) em relação à graduação, a pressão por produzir artigos faz com que o professor não tenha tempo ou sequer vontade de ensinar; c) existe uma dificuldade em participar de pesquisas inovadoras e de alto impacto com essa obrigação de manter grande número de publicações; d) há muita valorização da produção internacionalizada nesse campo de conhecimento; e) há, também, sofrimento físico e emocional dos investigadores envolvidos com o processo de produção de conhecimento no Brasil. Estas são as principais consequências ou efeitos da exigência por alta produtividade na universidade.

Para compreender esse contexto, cumpre relembrar o que a universidade era antes e em que se tornou na contemporaneidade. Como discutido anteriormente, a expansão da Educação Superior não pode ser confundida com a democratização. Houve um crescimento expressivo do sistema, sobretudo, no que se refere às IES privadas reflexo de uma tendência política mercantil que estimulou/estimula a privatização da educação; todavia, com um desequilíbrio regional acentuado sendo, como mostram os dados do Censo da Educação Superior (2013), o maior número de IES situado na região Sudeste. A ampliação do acesso às oportunidades é considerável, no entanto há um desequilíbrio do ponto de vista da oferta e da demanda, dominando matrículas em uns cursos em detrimento de outros, o que provoca uma ociosidade crescente de vagas, que tem afetado os sistemas público e privado de ensino. Constatamos um crescimento na taxa de escolarização superior e uma corrida por titulação, ainda aquém do que prevê o Plano Nacional de Educação. Some-se ainda a diversificação das Instituições de Educação Superior e a centralização ao sistema regulatório, responsável pelos processos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento, reconhecimento e processos avaliativos.

Nesse contexto, o cenário foi se construindo, fruto da necessidade de apresentação de resultados e conceitos atribuídos pelo sistema regulatório que avalia e atesta a qualidade dos programas, determinando sua manutenção ou descredenciamento. As avaliações dos cursos de graduação ocorrem a cada três anos enquanto que a avaliação dos cursos de pós-graduação ocorrem no quadriênio. Através desses processos avaliativos todos os cursos em funcionamento são avaliados e reavaliados. Entre os critérios da avaliação estão a infraestrutura, a

proposta do programa, análise do corpo docente e discente e a produção intelectual. Os programas avaliados recebem conceitos na seguinte escala: 1 e 2, que descredenciam o programa; 3 que significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Conceitos 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. Segundo dados da CAPES⁴, a maioria dos programas de pós-graduação tem as notas concentradas em 3 e 4, onde se encontram aproximadamente 68% dos programas de pós-graduação. A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela CAPES desde o ano de 1976. Ao longo de quase 40 anos, esta instituição se consolidou como espaço de grande importância para o Sistema Nacional de Pós-Graduação e para o fomento, tanto por parte das agências brasileiras, dos vários setores governamentais e não governamentais, bem como, dos organismos internacionais.

Sobre a avaliação da pós-graduação são pertinentes as indagações feitas por Bourdieu (2004, p. 39): “Qual é a dádiva que nos faz contrair tamanha dívida, nessa dialética entre premiação e castigo? Por que afinal fazemos mais do que queremos e mais do que podemos, até o limite da exaustão?”. Nós ampliamos os questionamentos no sentido de tentar compreender também qual o sentido do trabalho que desenvolvemos na Educação superior? Como estamos lidando com as demandas internas e externas no desenvolvimento do nosso trabalho?

Entretanto, consideramos que do ponto de vista da legislação brasileira, convivemos com dois modelos de instituições de Educação Superior: as universidades públicas que têm como princípio a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e, as demais instituições, como os Institutos Federais (IF's), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Faculdade e Centros Universitários, que desenvolvem apenas o ensino, dada a sua desobrigação legal para realização da pesquisa e da extensão. Todavia, entendemos que algumas das instituições pertencentes ao segundo grupo realizam simultaneamente as três atividades, mesmo sem essa exigência legal, inclusive as instituições privadas.

De acordo com a LDBEN n. 9.394/96, art. 43, a Educação Superior tem por finalidade:

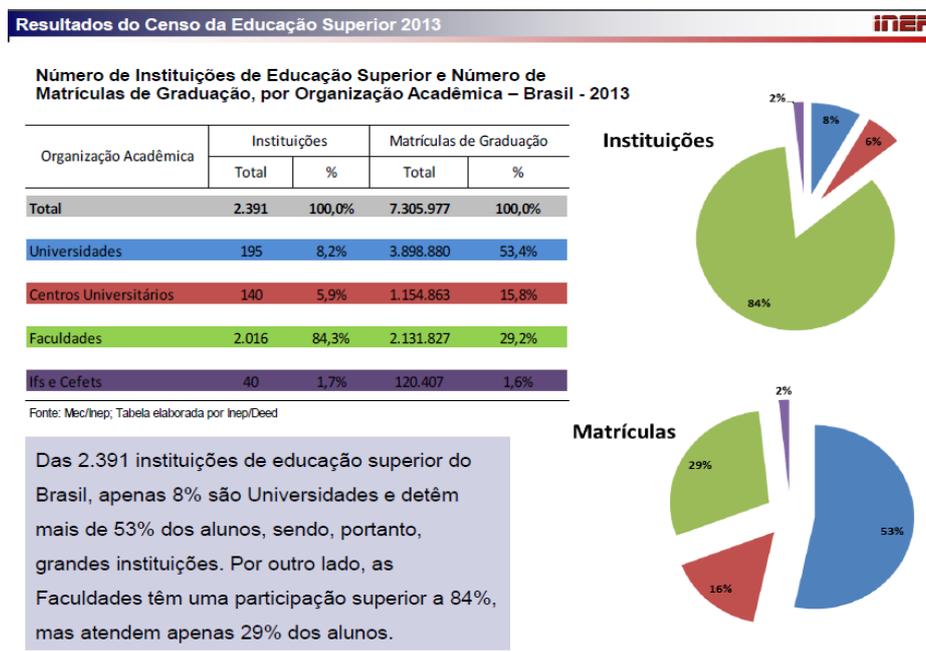
⁴ Maiores informações estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>.

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Conforme podemos observar a Educação Superior estrutura sua finalidade com base nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, todavia, a indissociabilidade entre essas atividades é exigida das universidades, conforme estabelece o art. 52 “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Dados do Censo da Educação Superior de 2013 revelam que o número de universidades brasileiras alcança o percentual de 8,2% do total de instituições de Educação Superior contra 84,3% de Faculdades, 5,9% de Centros Universitários e 1,7% de IFS e CEFETS. Embora em número menor, as universidades públicas detêm o maior quantitativo de matrículas conforme já o dissemos. Deste modo, constatamos que no Brasil, o cenário educacional desse nível de ensino está marcado por disparidades no que diz respeito ao tamanho das instituições, ao quantitativo de instituições por região geográfica, ao percentual de matrículas, ao tipo de organização acadêmica e até as suas atividades, finalidades e função social.

Gráfico nº 02 – Número de instituições e matrículas na Educação Superior



Fonte: Portal INEP/MEC, Censo da Educação Superior 2013.

É importante dizer que durante os anos de 1990 o processo de globalização e o avanço das redes tecnológicas fez com que os Ifs, Cefets e instituições privadas oferecessem cursos superiores tecnológicos buscando atender ao mercado de trabalho. Em 10 de maio de 2006, foi publicado o Decreto n. 5773, que trata sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino. Em junho de 2006, o MEC em cumprimento a este Decreto, lança o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, que passou a ser o guia para organização dos cursos na área tecnológica. Neste catálogo constam 98 cursos de graduações tecnológicas. Houve uma expansão vertiginosa desses cursos e uma alta procura também.

Zabalza (2004, p.25) ao discutir as mudanças que ocorreram na Educação Superior faz a seguinte reflexão:

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem diferenciado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos,

tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades e as decisões políticas.

Embora esta reflexão tenha sido pensada no contexto espanhol, a semelhança com a realidade brasileira não é mera coincidência, mas uma tendência mundial. A citação acima nos provoca uma reflexão profunda sobre as transformações sofridas na Educação Superior e os rumos que ainda poderá tomar se não realizarmos uma análise sobre seu caráter formativo. Como vimos essas mudanças incidiram diretamente na vida e no trabalho dos professores. O que se espera deles e as demandas que lhes são dirigidas variam ao sabor das mudanças estruturais e funcionais que o campo de trabalho sofre (ZABALZA, 2004).

A Educação Superior é um campo estratégico de formação e qualificação profissional e de produção de conhecimento e novas tecnologias, portanto, campo indispensável para o desenvolvimento econômico e social do mundo contemporâneo. Conforme Rêgo (2010, 42) “[...] a Educação Superior é responsável por parte substantiva da produção científica, tecnológica e cultural, que qualifica e diferencia a inserção internacional dos diferentes países”. Portanto, desempenha papel crucial no desenvolvimento social e econômico de um país, através dos avanços científicos e tecnológicos na formação de profissionais altamente qualificados.

No espaço acadêmico, engendra-se um complexo campo de forças, por constituir-se como lugar privilegiado de produção de conhecimento, espaço de aglutinação e formação de diversos profissionais e da construção de regimes de verdade que, em conjunto, constituem-se em pilares de sustentação de muitas sociedades contemporâneas (MANCIBO; ROCHA, 2002).

De acordo com Rêgo (2010) a Educação Superior como um suporte estrutural para a sociedade, é capaz de provocar substantivas transformações nos setores econômico e social da população, contribui para o processo de democratização, cidadania e justiça social, através de suas ações e produções. Podemos afirmar que, a universidade é um campo autônomo de produção de ciência. Por sua vez, a ciência e a técnica tornaram-se as principais forças produtivas, e conseqüentemente a posse do conhecimento e da informação determina a distribuição e o exercício do

poder no interior das comunidades humanas e define a natureza da relação entre os diferentes países do mundo. A aquisição do que nos termos de Bourdieu (2003) podemos chamar de capital científico torna-se o elemento propulsor do trabalho docente neste nível de ensino.

Para Bourdieu (2003) existem duas espécies de capital científico: 1) o capital puro, adquirido pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, das invenções ou das descobertas; 2) o capital científico institucionalizado que se adquire por estratégias políticas, tais como participação em bancas de teses ou concursos, comissões, reuniões e outras atividades. Estas espécies de capital também se expressam como formas de poder e o acúmulo das duas espécies de capital é extremamente difícil, sobretudo, se considerarmos que, a aquisição do capital puro requer dos professores tempo e financiamento para a produção de pesquisas inovadoras, de invenções tecnológicas que façam avançar a ciência.

Bourdieu (2004) explica que entrar e permanecer em um campo exige dos sujeitos aquisição de *habitus* profissional, estimulado pela conjuntura do campo. O *habitus* é uma subjetividade socializada, pressupõe uma interdependência entre o indivíduo e a sociedade. Ele funciona como um conjunto de esquemas que orientam a ação dos indivíduos, como um instrumento de tradução ajustado às exigências do campo. Não se trata de uma relação consciente, mas de um efeito inconsciente de pertença ao campo, de conhecimento do jogo, da história do campo e de suas problemáticas. Assim, os conceitos de *habitus* e campo em Bourdieu constituem-se como interdependentes, uma vez que, o campo estimula o *habitus*, que só é construído no conhecimento e reconhecimento do campo, de sua estrutura, de seu funcionamento, de seu jogo. Ademais o *habitus* constitui condição de funcionamento do campo e produto deste funcionamento.

O campo estrutura-se a partir da distribuição do capital específico e se afirma como espaço de disputas, por isso, em seu interior há sempre grupos dispostos a jogar o jogo, disputando o capital. Os grupos podem ser conservadores e subversores. Contudo, apesar do antagonismo guardam certo conjunto de interesses comuns, graças ao *habitus* profissional e ao conhecimento do campo. Deste modo, para haver transmutação ou transformação num campo, são necessárias lutas. A luta pressupõe acordo entre os antagonismos e deste modo, as estratégias de subversão implicam em certos limites que não coloquem em questão os fundamentos do próprio jogo. Assim, as revoluções que acometem os campos

são muitas vezes revoluções parciais, que apesar de permanentes não afetam as leis gerais de funcionamento do campo e sua estrutura (BOURDIEU, 2004).

Conforme Bourdieu (1983, p. 133),

[...] a estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições.

Compreendemos com base no autor, que há uma relação dialética entre estruturas e estratégias em jogo, e, que as posições dos agentes e instituições determinam as transformações na estrutura do campo. Assim, a estrutura da distribuição do capital científico está na base das transformações do campo científico e manifesta-se por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura produzida. Logo, a posição que cada agente ocupa na estrutura do campo implica na transformação dessa estrutura.

Bourdieu (2003, p. 21-22) afirma que

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo.

Esta reflexão nos possibilita compreender que cada campo possui uma lógica que se expressa através das ações dos agentes em relação às pressões externas e internas no campo. A compreensão de tais ações nos ajuda a identificar se o campo é autônomo ou heterônomo. Conforme o autor, a autonomia pode ser visivelmente expressa através da capacidade de refratar, ou seja, capacidade de resistir às pressões externas, retraduzindo-as. Por outro lado, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, especialmente os problemas políticos, se exprimem diretamente no campo sem nenhuma refração. Assim, quanto mais os campos científicos são autônomos, mais eles escapam às leis sociais externas. Em contrapartida, quanto mais um campo é heterônomo, mais forças não científicas intervêm no campo. A questão da autonomia é ponto chave na discussão de Bourdieu, pois permite identificar a

natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia.

Como vimos, em um campo científico existem estratégias de conservação ou de subversão que dependem do grau de homogeneidade ou consensualidade entre os concorrentes. Deste modo, o sistema científico assegura à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção (BOURDIEU,1983).

Outras disputas e tensões no campo da Educação Superior podem ser discutidas: o modelo geral de Educação Superior vem mudando, o perfil de alunos ingressantes não é o mesmo, os mecanismos de acesso e permanência nas instituições também sofreram modificações. Estes são pontos fortes no trabalho do professor que tencionam seu campo e conseqüentemente sua atuação profissional. Os tensionamentos apontados são contextuais e históricos e precisam ser considerados se a investigação visa realizar uma análise que contemple a situação real de trabalho dos professores que atuam nesse nível de ensino.

2.1 Magistério Superior: profissionalização e trabalho

Discutir a constituição de uma profissão e os processos de profissionalização não é tarefa fácil, exige que pensemos sobre: o movimento econômico, social e político de uma sociedade; o contexto histórico e cultural; a dinâmica e relações profissionais no exercício da tarefa; sobre o trabalho do professor na Educação Superior e seus determinantes. Para tanto, exige ainda, que nos apoiemos em uma determinada área do conhecimento, ou em diferentes áreas, para estabelecer o diálogo e a reflexão sobre a profissão em análise.

Nesse sentido, a sociologia das profissões nos parece um campo fértil para a compreensão deste fenômeno, uma vez que trabalha com a dinâmica das profissões, procurando diferenciar ocupação e profissão. Para a sociologia das profissões, a ocupação tem a ver com a inserção no mercado de trabalho e com o fazer, enquanto a profissão é a forma legitimada de atuação com base em um saber especializado – “*expertise*”.

Neste estudo, debruçamo-nos sobre um tipo de grupo social, os grupos profissionais, especificamente aqueles que se dedicam ao magistério na Educação

Superior. Estes profissionais se diferenciam dos demais grupos de professores pela posição que assumem na produção de conhecimentos e pelo *status* e prestígio a eles conferido pela sociedade. A diferenciação intergrupos pode ocorrer mediante a existência de certo grau de hierarquização dentro de uma mesma profissão, conforme aponta Hughes *apud* Dubar (1997).

Em pesquisa anterior identificamos que os professores que atuam na Educação Superior são valorizados e reconhecidos como profissionais qualificados e dotados de competências, criticidade, compromisso e responsabilidade com a formação de futuros profissionais e que gozam de prestígio e valorização quando comparados a professores que atuam em outros níveis e modalidade de ensino (SALES, 2012). Estas considerações corroboram com a afirmação de Dubar (1997).

De acordo com Freidson (1998) o que distingue as ocupações umas das outras é o conhecimento especializado e as competências, necessários para a realização de tarefas numa divisão do trabalho. O autor compreende que o conceito de profissão é uma construção histórica e contextual e defende que todas as ocupações podem reivindicar ou conquistar um *status* profissional. Significa dizer que todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais desde que resultem de uma socialização que possibilite a aquisição de competências e o reconhecimento de todos que compartilham a mesma atividade e sejam reconhecidos como importantes na sociedade.

Já para Popkewitz (1988 *apud* Cunha, 1998, p.132) “[...] o conceito de profissão se relaciona com a estrutura de poder da sociedade e é ela, muitas vezes que categoriza o indivíduo”. Para Cunha (1998) a profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Significa admitir que sua configuração ou extinção resulta de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento.

O estudo da gênese de uma profissão não é apenas a apreciação de certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações. Assim como as descobertas científicas, as invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão (FREIDSON,

1998). Implica, assim, que superemos a tentativa de uma definição ou enquadramento de uma profissão a padrões preestabelecidos para pensarmos sobre os processos de identidade, de formação, de atuação e socialização profissional dos grupos.

Conforme apontam os estudos da sociologia das profissões, a formação é fundamento do fechamento de mercado e da competição e fonte de distinção, ou seja, a formação diferencia, estimula a competição e contribui para o processo de fechamento do mercado de trabalho, excluindo dele aqueles que não detêm a formação exigida para a atuação profissional. A presença desse elemento pode ser claramente percebida quando falamos do magistério superior, pois ter acesso a uma formação *stricto sensu*, ainda é para poucos, especialmente na região Nordeste, onde os cursos de pós-graduação são recentes e insuficientes para a região conforme apontam dados do Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. A autoridade do conhecimento, portanto, valida o profissionalismo. O desenvolvimento do saber é o aparato para o desenvolvimento da estrutura social e, por sua vez, a dinâmica social muda em função do desenvolvimento do saber, constituído como um mecanismo de poder.

Os professores da Educação Superior como produtores de saber possuem certo poder e autoridade na estrutura social, o que lhes confere reconhecimento e prestígio social, diferenciando-se, pois, pela orientação intelectual, pela ênfase no trabalho de pesquisa e produção de conhecimento, especialidade e função social que exercem.

Todavia, para discutir o processo de profissionalização deste profissional faz-se necessário que compreendamos a complexidade e dinamicidade que comporta a temática em questão e os dilemas entre formação especializada e formação pedagógica, pesquisa e ensino, teoria e prática. Tais questões configuram um estranho emaranhado de tensões que perpassam a construção da identidade profissional dos docentes desse nível de ensino e o trabalho por eles desenvolvidos.

O reconhecimento da docência como profissão é relativamente recente, se consideramos que a visão do docente como dotado de dom e vocação é histórica e contextual. Segundo Nóvoa (1991, p. 12), “[...] inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. A gênese da profissão docente tem lugar no seio de congregações religiosas, através do

trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja e posteriormente realizado por leigos, o que provocou um entendimento de docência articulado à vocação e ao sacerdócio. Contudo, a visão sacerdotal de docência vem aos poucos dando espaço para uma visão profissional.

Conforme aponta Weber (2003, 2007) dois marcos legais foram importantes e trouxeram significativa contribuição para o debate e o reconhecimento do professor como um profissional no Brasil: a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de um passo importante para o reconhecimento do trabalho especializado do professor e de sua valorização como grupo profissional, bem como, para a valorização da escola como lugar da formação e de promoção de igualdade social. Todavia, estes princípios orientam a Educação Básica e não a Educação Superior.

Quando se trata da profissionalização do docente da Educação Superior e suas respectivas incumbências, observamos um quase silenciamento na legislação. A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN n. 9394/96, são marcos importantes do ponto de vista da profissionalização docente, contudo, estes marcos legais suprimem da discussão as especificidades próprias de cada um dos níveis de ensino.

Sobre a Educação Superior e a formação dos seus profissionais, a LDBEN n.9394/96, em seu art. 66º estabelece que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Como é possível observar, a ênfase recai sobre a titulação e não exatamente sobre a formação pedagógica do profissional para atuar no magistério superior. Além disso, o artigo usa a expressão prioritariamente e não exclusivamente em relação à exigência formativa. O parágrafo único deste mesmo artigo ainda estabelece que “[...] o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. Deste modo, a lei remete à especialidade do trabalho desenvolvido e ao reconhecimento social deste saber pelos pares, ou seja, à jurisdição.

Diante destas referências legais, compreendemos que o processo de profissionalização do magistério superior nem sempre ocorre através de uma formação específica do ponto de vista pedagógico, mas em serviço, durante sua atuação profissional, na participação em eventos científicos da área, através da

produção de conhecimento, quando da realização de pesquisas, e em outros momentos acadêmicos. Assim, a docência na Educação Superior vem se constituindo numa perspectiva artesanal e empírica e as contribuições da Pedagogia são recentes e encontram dificuldades de legitimação uma vez que seu foco sempre foi a criança e em alguns casos a adolescência conforme apontam os estudos de Cunha (1998, 2010) e Pimenta & Anastasiou (2008).

No que se refere à formação para o exercício no magistério superior, a Lei nº 5.540/68, no art. 36, apontava a necessidade de programas de aperfeiçoamento de pessoal docente a serem estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas. No entanto, como já dissemos, esta lei foi revogada pela atual LDBEN que estabelece em seu art. 65º que “[...] a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Como podemos perceber, não há uma exigência legal para a prática de ensino nos cursos que formam professores para a Educação Superior, provocando uma supervalorização da pesquisa em detrimento da formação do docente. Neste contexto, forma-se o pesquisador e não o professor.

A não exigência de formação pedagógica acaba por levar profissionais de diversas áreas a assumirem funções docentes em instituições de Educação Superior, tornando-se professores sem essa formação e reforçando o entendimento de que o magistério superior não requer formação específica, bastando o domínio específico dos conteúdos da área profissional (MASETTO, 1998).

No que tange aos cursos de Mestrado e Doutorado, estes oferecem em seus programas disciplinas como Metodologia da Educação Superior ou Didática da Educação Superior que nem sempre compõem o quadro de disciplinas obrigatórias, além de não suprirem a necessidade de formação pedagógica demandada.

Na tentativa de suprir a formação pedagógica dos docentes desse nível de ensino, a CAPES, através do Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES, tornou obrigatório o estágio de docência na graduação como parte das atividades dos bolsistas de Mestrado e Doutorado sob sua tutela. O estágio de docência é uma atividade facultada aos estudantes da Pós-Graduação, *stricto sensu*, realizado mediante desempenho de atividades docentes na Educação Superior. Também essa iniciativa não tem atendido à totalidade de pós-graduandos no país, assim como não se constitui como atividade capaz de suprir a ausência da formação pedagógica

destes profissionais. Ademais, parece-nos que o estágio não tem merecido por parte dos programas de Pós-Graduação a devida atenção como espaço formativo da maior importância e como possibilidade de reflexão e formação para o exercício docente, pois o foco tem sido a formação do pesquisador e não do professor.

Desta forma, a formação pedagógica para o magistério superior se apoia em experiências práticas, quando da atuação profissional, na troca com os pares e na experiência como aluno, nas memórias dos professores.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 37)

Na maioria das instituições de Educação Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Para as autoras, o suposto despreparo pedagógico, aliado à falta de familiaridade com o processo de ensino e de aprendizagem, tem implicações na prática dos professores, marcadas por um caráter instrumental com ênfase no “quê” ensinar e, não, no “como” e no “por quê” ensinar.

Entretanto, a demanda por profissionais para atuar neste campo, continua crescente, considerando a expansão da Educação Superior no país. A cada ano acompanhamos o crescimento no número de matrículas, a expansão de cursos de graduação, especialmente na modalidade de Educação à Distância; além do crescimento de cursos tecnólogos e o surgimento de um novo perfil de professor e de aluno.

Conforme Veiga (2006), os programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, do país, necessitam investir em uma formação que objetive o desenvolvimento da docência e da pesquisa. Para a autora, os cursos de graduação (bacharelados) não oferecem uma formação didático-pedagógica; e, os poucos que a oferecem, não contemplam este nível de ensino, como é o caso das licenciaturas. Esta não é tarefa fácil, pois conforme aponta o estudo de Bordas (2005), a qualificação para a docência interessa pouco, pois predomina a cultura que despreza a dimensão pedagógica no magistério superior.

Na visão de Abbott (1988) a profissionalização não é um processo de direção comum entre as profissões. Segundo o autor, o elemento central da

profissionalização é a área de jurisdição, os requerimentos do trabalho, aquilo que é próprio do mundo do trabalho. O estudo das profissões deve, portanto, segundo o autor deter-se ao mundo do trabalho, à jurisdição, ou seja, ao tipo de trabalho desenvolvido, sua especialidade, natureza. Portanto, não podemos discutir a profissão sem fazer referência ao trabalho, às tarefas, funções e relações vividas no mundo do trabalho, bem como, ao campo de atuação profissional.

A docência é um dos atos mais representativos da ação do professor, e seu produto é a aprendizagem do aluno. Portanto, é um ato a ser interrogado e pesquisado não só pela percepção de ações visíveis em seu planejamento e em sua execução, mas também pela reflexão sobre seu significado formativo no âmbito do desenvolvimento profissional docente (VEIGA, 2010).

Sobre o desenvolvimento profissional do docente, Leite et. al. (1998) fazem a seguinte análise:

[...] os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética do local/global, a universidade se torna pós-moderna e o seu docente/intelectual/público se qualifica, qualificando sua instituição, por meio de processos constantes de aprendizagem em formação continuada (LEITE et. al. 1998, p.40)

Compreendemos que o trabalho docente constitui-se como atividade que exige formação permanente que possibilite a qualificação de seus profissionais e conseqüentemente da própria Instituição. De acordo com o estudo de Bordas (2005) ao buscar uma qualificação profissional, os professores optam, na maior parte das vezes, pela formação na área dos conhecimentos específicos, atribuindo pouca valorização ao conhecimento pedagógico e suas possibilidades formativas de qualificação do trabalho docente. Esta situação ocorre, em parte, porque a identidade do professor que atua na Educação Superior costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2004; PIMENTA & ANASTASIOU, 2008).

Conforme Dubar (2003, p. 47) “[...] é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional”. Diante desta afirmativa, refletimos que o sentido atribuído ao trabalho docente está profundamente relacionado ao processo de

construção da identidade profissional que é fruto da formação pessoal e profissional dos sujeitos e que implica no modo como pensam e desenvolvem seu trabalho. Assim, estes professores têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, merecendo atenção especial ao modo como esse processo ocorre.

Segundo Parsons (1972), as grandes profissões são Médico, Advogado e Professor Universitário. O autor que sofreu influências de Max Weber defende uma racionalidade instrumental baseada em um saber científico. Para ele, o ensino e a formação estão associados à pesquisa. O magistério superior, por sua vez, tem o compromisso social com esta articulação já que a Educação Superior tem como atribuição contribuir para o bem estar social, o desenvolvimento da ciência e da cultura e a formação profissional. Deste modo, a ciência e a produção de conhecimentos são percebidas como investimentos que trazem retorno para a sociedade. E assim, o próprio campo de trabalho estimula os investimentos nas pesquisas como sua função primeira, e, seus profissionais, aderindo à lógica do campo, investem todos os seus esforços nesta tarefa, dando menor importância às demais atividades.

A respeito dos campos e das relações nele vividas, Bourdieu (2004, p. 21-22) destaca que:

É a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala”, como se dizia de modo tanto vago por volta de 1968 – o que supõe que pudemos e soubemos fazer, previamente, o trabalho necessário para construir as relações objetivas que são constitutivas da estrutura do campo em questão – em vez de nos contentarmos em nos reportar ao lugar que supostamente ele ocupa no espaço social global, o que a tradição marxista chama de sua condição de classe.

Bourdieu nos traz uma importante reflexão sobre a posição que os sujeitos ocupam no campo como determinantes de suas ações. Diante dessas questões, inferimos que muitas questões sobre a formação dos professores, seu papel e

posição na estrutura social refletem o que hoje temos, em termos de relações e práticas.

Ademais, o modelo de educação atual, supervaloriza o trabalho como instrumento de alcance do sucesso, colocando em planos secundários, outras esferas da vida como a familiar e a social, pois o mercado exige intensa dedicação à carreira profissional, seja para admissão ou para permanência nos empregos. Conforme Veiga (2009, p.12), “[...] isso exige do docente a busca por níveis mais elevados de qualificação e a permanente necessidade de atualização dos seus conhecimentos, quando da efetivação de suas aulas”. Leda (2006, p. 12) acrescenta que “[...] as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão”.

Sobre o papel docente Zabalza (2004, 108-109) destaca

[...] o primeiro ponto de referência para análise do papel docente na Universidade se assenta na afirmação da profissionalização desse papel e das condições que assim como em qualquer outro ramo profissional a docência exige: conhecimento e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc.

Diante desta afirmação e dos estudos da sociologia das profissões entendemos que a visão de docência como semiprofissão ou profissão secundária, ou ainda, como ocupação de religiosos e, portanto, ato vocacionado, foi superada por uma visão profissionalizante, pois o ato de ensinar exige formação, competências próprias e desenvolvimento pessoal e profissional.

Conforme Masetto (1998), não basta o domínio dos conteúdos a serem ensinados, nem ser um pesquisador reconhecido na área. O trabalho docente na Educação Superior requer uma sólida e permanente formação, bem como a aquisição de competências específicas. Acrescente-se a isso a necessidade de saber tratar o conteúdo, relacionar-se com os estudantes e agir com ética, compromisso e responsabilidade, pois a profissionalização docente refere-se também aos alunos e ao modo como ensinamos e como eles aprendem.

Concordamos com Dubar (2012, p. 357) quando nos mostra que a socialização profissional e a construção de si se dão por meio da atividade de

trabalho. O autor considera o trabalho como um processo de construção e de reconhecimento de si. Ele assim pontua:

Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimento e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito.

Entendida desta forma, a socialização profissional é permanente e envolve situações, percursos, tarefas e relações com os outros e consigo mesmo. Estes elementos funcionam como sistemas de trabalho. Esta compreensão se apoia nos constructos teóricos de Hughes sobre o trabalho e a formação, quando defende as seguintes teses sobre as prenoções e sobre o lugar e o sentido do trabalho nas sociedades contemporâneas: a primeira tese é de que a socialização profissional não é exclusividade de alguns; a segunda tese preconiza que a aprendizagem de uma profissão se dá ao longo da vida, através do processo de socialização profissional permanente e a terceira tese, compreende que o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências e de aprendizagens.

Ao pensar no magistério superior e na relação entre formação, profissão e trabalho, podemos perceber que a formação e seu resultado, refletidos em sua prática são frutos das socializações profissionais dos educadores com os seus pares e através do seu próprio trabalho que se constitui como formativo.

Diante dessas colocações, consideramos que ao docente pode ser oferecida pela própria instituição a possibilidade de formação em serviço e de discussão de sua prática em um espaço e tempo institucionalizados. E para além das práticas institucionalizadas há que se destacar ainda a importância dos diálogos com os pares, da participação em eventos científicos, das produções científicas e acadêmicas e das próprias ações pedagógicas que envolvem o trabalho docente, como possibilidades de socialização profissional e de aprendizagem da profissão.

Temos clareza de que estamos falando de um grupo profissional específico, que desempenha uma tarefa delimitada e situada do ponto de vista histórico e contextual. Defendemos que seu processo formativo e a própria construção da sua identidade profissional não se dá sem conflitos, estando permeada por questões epistemológicas, afetivas, sociais, políticas, que envolvem uma multiplicidade de processos vividos pelos professores na socialização profissional e na construção de

si. Por sua vez, estas questões dizem respeito fundamentalmente ao seu exercício profissional. Com essa compreensão, afinamo-nos com as proposições de Dubar e Hughes que acreditam na possibilidade da atividade de trabalho como construtora de si e como possibilidade de socialização profissional.

Para Therrien & Loiola (2001, p. 147)

[...] a atual tendência teórico-metodológica da formação pedagógica requer estudos mais aprofundados e dirigidos para o trabalho docente situado em contextos reais da prática e que adotam abordagens teórico-metodológicas que permitem identificar e compreender as especificidades dos sujeitos dessa prática.

Os autores referenciados têm dedicado seus estudos e pesquisas à compreensão do trabalho docente privilegiando o saber da experiência como eixo fundante da formação do professor, identificando a natureza desse saber e investigando o trabalho docente através dos saberes produzidos em contexto real. Defendem a adoção de abordagens de pesquisa que concebam o trabalho docente como prática situada e contextualizada, pautada em múltiplos saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais, culturais, e outros). Therrien & Loiola (2001, p. 148) definem o trabalho docente como “[...] atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula”. Para os autores, o trabalho docente incorpora saberes múltiplos oriundos das diversas áreas de conhecimento, tais como sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, bem como, da cultura própria da profissão. Especial atenção os autores têm dado ao saber da experiência na construção da identidade profissional e no modo de pensar, de ser e agir do docente. A definição de trabalho docente proposta pelos autores é uma das poucas identificadas na literatura investigada merecendo destaque.

Seguindo essa linha de raciocínio, Franco (2011, p. 163-164) acrescenta:

A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, não se realiza apenas, nos procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-las; tempo e espaço de propô-las e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e

espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo...

Nesses termos, Franco assume que a prática docente não se resume ao exercício de procedimentos didáticos ou pedagógicos, ou à mera transmissão de conhecimentos. Mas a compreende como prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição, ou seja, como o conjunto de convicções que foram tecidas histórica e coletivamente. Esclarece que quando estamos falando do trabalho dos professores estamos nos referindo a um trabalho que se organiza em vários tempos e espaços, em um movimento dialético de pensar, fazer e avaliar, ou em outros termos, planejar, executar e avaliar. Assim, o trabalho docente é multirreferenciado e marcado por uma diversidade, dinamicidade e complexidade que são peculiares à profissão, sobretudo, quando o olhar se dirige para aqueles que exercem a docência na universidade que como vimos antes sofreu muitas mudanças exigindo um perfil profissional produtivo e competitivo.

Mancebo (2013), ao discutir o trabalho, assinala a existência de uma diversidade em todos os sentidos, mas admiti um consenso quanto ao empenho do afeto e do intelecto desse trabalhador em seu campo de atuação e nas diversas tarefas que executa.

Esta pesquisa visa contemplar as diversidades de campo e grupos circunscritos à Educação Superior para compreensão do trabalho docente, considerando as situações de trabalho em seu contexto real de produção. Apoiamo-nos em uma abordagem transdisciplinar que nos possibilita a ampliação das lentes de estudo a fim de articular a análise sobre a realidade de trabalho às influências de ordem individual e social inscritas no campo científico, constituído como campo de forças e lutas simbólicas.

Deste modo, no capítulo seguinte, discutiremos a produção acadêmica sobre trabalho docente através do levantamento bibliográfico realizado no Banco de Dissertações e Teses Brasileiras, no GT 09 – Trabalho e Educação da ANPED e em outras fontes com vistas a cercar o objeto de estudo em pauta nessa investigação. Ainda nesse capítulo, apresentaremos a Abordagem Ergológica, adotada na pesquisa como fundamento teórico e metodológico para compreensão do trabalho docente.

3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo apresentamos e discutimos a produção científica sobre trabalho docente e trabalho docente na Educação Superior mediante levantamento bibliográfico do material publicado no Banco Digital de Teses e Dissertações brasileiras – BDTD e no Grupo de Trabalho - GT 09 (Trabalho e Educação) da ANPED. Em seguida, tratamos sobre os fundamentos teóricos da Ergologia e sua contribuição para a realização desta pesquisa.

A revisão bibliográfica constitui momento importante da pesquisa para situar o pesquisador nos debates atuais sobre a temática ou temas correlatos, bem como para a análise e discussão do referencial teórico adotado nas pesquisas. A revisão também contribuiu para a focalização e contextualização do problema, uma vez que oferece subsídios teóricos e metodológicos para realização de novas pesquisas. Trata-se, pois, de libertarmos-nos de conceitos preconcebidos sobre o objeto de pesquisa para que possamos nos aventurar em busca de novas descobertas, sem, contudo, abandonar nossas hipóteses e pressupostos teóricos que são os grandes impulsionadores da curiosidade e da investigação, pois partem de nossas práticas sociais.

Sobre a produção do conhecimento, Alves-Mazzotti (2001b, p. 180) tece as seguintes considerações:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Deste modo, percebemos o quão importante é a realização de um estudo dessa natureza para situar o pesquisador e atualizá-lo na área de interesse de pesquisa. Trata-se de uma conduta para contextualizar o objeto pesquisado.

A revisão bibliográfica é um recurso teórico-metodológico de grande envergadura que exige esforços de natureza variada e uma análise atenta, rigorosa e criteriosa dos dados para a realização de confrontos com os dados do pesquisador, assim como para o respaldo sobre a relevância da pesquisa em foco.

Estas considerações nos inclinam a afirmar que antes de iniciar um trabalho desta natureza faz-se imprescindível identificar estudos que já tenham feito levantamentos como estes, analisando seu alcance temporal. Deste modo, identificamos seis estudos que tomaram a categoria trabalho docente, com o objetivo de acompanhar a evolução histórica e contextual da produção sobre o tema. São eles: o de Brzezinski & Garrido (2007) que mapeia as dissertações e teses brasileiras entre os anos 1997-2002 sobre trabalho docente em programas de pós-graduação em Educação. A pesquisa de Mancebo (2007) que faz uma análise das opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. A investigação de Tumulo e Fontana (2008) que analisa a produção sobre trabalho docente na década de 90 dando especial destaque à questão da proletarização. O trabalho de Sagrilo (2009) que analisa os trabalhos do GT09- Trabalho e Educação da ANPED no recorte temporal de 1998 – 2008. Em seu trabalho Caldas (2010) sintetiza as principais tendências de pesquisa nos estudos sobre o trabalho docente, a partir da análise de resumos de trabalhos indexados nos últimos 20 anos. O autor elenca as temáticas e abordagens metodológicas mais recorrentes, como o objetivo de estabelecer um panorama preliminar do estado da arte da pesquisa sobre trabalho docente no Brasil. Duarte (2010) analisa a produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil tomando como referência o banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2007.

Com vistas a uma apresentação mais didática dos dados levantados nas pesquisas, construímos o quadro 02 com os elementos de maior relevância presentes em cada investigação, tais como: os autores, os títulos dos trabalhos, o ano de sua publicação, o recorte temporal, as fontes de pesquisa, os resultados e o conceito de trabalho adotado em cada estudo.

QUADRO 02 – ESTADOS DA ARTE SOBRE TRABALHO DOCENTE

Autor(a)	BRZEZINSKI; GARRIDO (2007)	MANCEBO (2007)	TUMULO; FONTANA (2008)	SAGRILO (2009)	CALDAS (2010)	DUARTE (2010)
Título da pesquisa	Trabalho docente – mapeando à pesquisa em teses e dissertações brasileiras	Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente	Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 90	Trabalho docente: uma análise da produção do GT09 - Trabalho e Educação da ANPED	Estudos sobre trabalho docente	A produção acadêmica sobre trabalho docente na Educação Básica no Brasil: 1987 – 2007
Recorte	1997-2002	1970-2006	Década de 90	1998-2008	1990-2010	1987-2007
Fonte	Banco de Dissertações e teses	Dossiês publicados e trabalhos das Reuniões Anuais da ANPED	Banco de dissertações e teses da CAPES e CNPq, livros, revistas especializadas, ANPED, bibliotecas, livraria, etc.	GT 09 – Trabalho e Educação da Anped	Trabalhos indexados	Banco de Dissertações e Teses – CAPES
Conceito	Segundo Azzi (1999), trabalho docente é entendido como prática social.	Não apresenta um conceito ou definição de “trabalho docente”.	Não apresenta um conceito ou definição de “trabalho docente”.	Não apresenta um conceito ou definição de “trabalho docente”.	Não apresenta um conceito ou definição de “trabalho docente”.	Um processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades, elaboração de propostas político-pedagógicas e gestão da escola, incluindo formas coletivas do trabalho escolar, articulação da escola com as famílias e comunidade (DUARTE <i>et al.</i> , 2008, p. 222).

Resultados	A pesquisa revelou que o trabalho docente é estudado por diferentes perspectivas (identidade, representações, condições de trabalho, e outras dimensões.). As técnicas de pesquisa mais utilizadas foram entrevista, questionário, histórias de vida, observação, estudos etnográficos, estudo de caso, pesquisa-ação, relato de pesquisa, estudos comparativos e modelos experimentais.	Os resultados revelaram uma dupla entrada metodológica sobre o trabalho docente que, ora o articulam às modificações carreadas pelo movimento de globalização do capitalismo e os efeitos que os novos processos de trabalho geram para a docência e para a educação; e, ora o analisam sobre uma realidade local e historicamente situada.	Os dados revelaram que os autores que pesquisaram o trabalho docente restringiram suas análises ao processo de trabalho. Há uma tendência de professores proletariados, todavia o processo de proletarização não ocorre por causa das características do processo de trabalho. Os autores trazem à tona a discussão do papel dos professores como classe no processo de transformação revolucionária do capitalismo.	O resultado mostrou que existe uma polissemia no entendimento de trabalho docente. Revelou também que os estudos estão mais relacionados à educação profissional e adotam o referendo do materialismo histórico dialético como abordagem teórica. Observou-se ainda a pouca dimensão praxica da produção analisada.	A pesquisa revelou que o trabalho docente é estudado por diferentes perspectivas (identidade, representações, condições de Trabalho, e outros enfoques). Quanto às abordagens são em sua maioria de natureza qualitativas, envolvendo entrevistas, questionários, depoimentos, observações e análise documental. Comparecem com grande destaque a análise do discurso, história de vida, os estudos de caso, a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação.	A produção está concentrada em temas relativos à formação e aos impactos das reformas educacionais sobre a caracterização do trabalho docente. Aspectos como condições e relações de trabalho, natureza e processo de trabalho, representações sentidos e significados da profissão docente são aspectos predominantes.
-------------------	--	---	--	---	--	---

Observamos que o recorte temporal das pesquisas apresentadas é bastante extenso, pois contempla produções no período de 1970 a 2010, portanto, trinta anos de pesquisas sobre trabalho docente. Este recorte nos permite olhar a temática de maneira ampla e aprofundada, acompanhando sua evolução e transformações. Também nos possibilita afirmar que se trata de uma problemática polêmica e atual que merece continuidades e aprofundamentos.

As principais fontes de pesquisa foram os Bancos de Dissertações e Teses Brasileiras, o BDTB e o Banco de Teses da CAPES, as reuniões anuais da ANPED, revistas indexadas, e dossiês publicados sobre o tema. Estas fontes constituem espaços importantes de divulgação da produção científica em diversas áreas do conhecimento.

No que se refere aos resultados das pesquisas verificamos que se trata de um campo fértil de pesquisas, dado o número de trabalhos localizados, verificamos também que os trabalhos acompanharam a evolução histórica e as transformações ocorridas no campo da educação. Todavia, observamos a existência de uma polissemia no que se refere ao entendimento do que seja trabalho docente. Por isso, as pesquisas discutem esta categoria por diferentes perspectivas, tais como: concepções de docência e de formação de professores; políticas de formação de professores; programas de formação inicial ou continuada; trabalho docente; proletarianização docente; identidade e profissionalização docente; representações sociais; gênero; relação professor-aluno; precarização do trabalho docente; intensificação do regime de trabalho; flexibilização do trabalho; descentralização gerencial; sistemas avaliativos. Compreendemos que todas estas perspectivas estão incorporadas à ideia de “trabalho docente”, contudo elas não nos fornecem um conceito próprio, específico; mas diferentes definições provisórias e transitórias que têm acompanhado o movimento histórico, social, político e contextual de cada década.

Ainda no que se refere ao conceito de “trabalho docente”, observamos que a pesquisa de Brzezinski & Garrido (2007) se apoia no conceito de Azzi (1999) para defini-lo como prática social, o que nos parece muito superficial e pouco elucidativo. A pesquisa de Duarte (2010) define o trabalho docente como o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho

escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade. Portanto, ultrapassa as práticas circunscritas ao espaço da sala de aula. Consideramos que a conceituação do que se entende por trabalho docente seja fundamental, especialmente, para trabalhos caracterizados como “estado de conhecimento”. Identificamos certa dificuldade na conceituação desta categoria que muitas vezes é tomada como equivalente à prática docente ou a prática pedagógica. Este debate é inquietante e provoca a reflexão, por isso consideramos importante tratarmos das atuais discussões acerca desses conceitos. Para isso, apresentaremos a concepção que, nos parece, mais ter avançado do ponto de vista científico para a definição dos limites do que seja prática docente e prática pedagógica.

Conforme Souza (2009, p. 24) “[...] a professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica”. Deste modo, não podemos reduzir a prática pedagógica à prática docente, pois seria atribuir ao docente demasiado peso e responsabilidade sobre a formação do sujeito, renegando a contribuição da instituição formadora, da produção do conhecimento e da ação dos discentes que também protagonizam juntos uma prática. Não tomamos o trabalho docente como prática pedagógica, porque consideramos que o trabalho docente é um aspecto da prática pedagógica tomando em seu sentido amplo de conjunto de práticas que se inter cruzam.

“Trabalho docente” é conceituado de maneira genérica por Sagrilo (2009). O autor desconsidera suas especificidades e o contexto histórico e social da atualidade, entendendo-o como qualquer outra forma de trabalho configurado sob a égide da sociedade capitalista que se insere no processo de reestruturação produtiva. O resultado da pesquisa de Sagrilo (2009) evidenciou uma polissemia no GT-09 (Trabalho e Educação), no que diz respeito ao entendimento de “trabalho docente”. Os resultados também evidenciaram que a produção publicada nesse GT está comprometida com uma perspectiva teórica calcada no materialismo histórico dialético. Observou-se ainda, a pouca dimensão prática da produção analisada. Significa dizer que as discussões estão circunscritas predominantemente ao campo teórico.

Para aprofundar e atualizar a produção acadêmica nacional sobre trabalho docente, referendamo-nos em estudos que tomaram como campo de pesquisa a

Educação Superior através de um levantamento e estudo bibliográfico do material publicado no Banco Digital de Teses e Dissertações brasileiras – BDTD e no GT 09 Trabalho e Educação da ANPED, cujos dados serão apresentados a seguir.

3.1 O Estado da produção sobre Trabalho Docente na Educação Superior: aprofundamentos e atualizações

Com o objetivo de cercar melhor nosso objeto de pesquisa, analisando as principais tendências das pesquisas brasileiras, realizamos um levantamento das produções no BDTD e no GT-09 da ANPED. O Banco de Teses e Dissertações bem como, as reuniões anuais da ANPED são importantes meios de divulgação e publicização da produção do conhecimento no Brasil. Nosso recorte temporal contempla as produções do BDTD de 2004 a 2014 e do GT-09 de 2000 a 2013, somando treze anos de produção.

3.1.1 O que revelam as pesquisas do BDTD?

Para levantamento de dados no BDTD, buscamos pesquisas que tivessem em seus títulos “trabalho docente” e cujos assuntos contemplassem “Educação Superior”. Através desses descritores de busca, localizamos 42 pesquisas que continham em seus títulos as palavras “trabalho docente”. Porém, após a leitura dos resumos, identificamos apenas onze tinham como objeto o trabalho docente na Educação Superior. Isso ocorre porque apenas recentemente, por volta dos anos 2000 com a implantação do PAIUB e as transformações provocadas pela Reestruturação e Expansão das Universidades -REUNI, esse nível de ensino passa a ser alvo de maiores investigações.

Após a leitura dos onze resumos emergiram duas categorias de análise: **Intensificação e precarização do trabalho docente** que contemplam as discussões acerca da flexibilização e acumulação de tarefas que comprometem a qualidade do trabalho docente, submetendo o trabalhador docente à lógica capitalista contemporânea que se limita às racionalidades técnica e quantitativa. A segunda categoria, intitulada **Diversos olhares sobre o trabalho docente**, apresenta um conjunto diversificado de pesquisas que discutem gênero, produtividade, motivação, satisfação e identidade profissional, como valores que

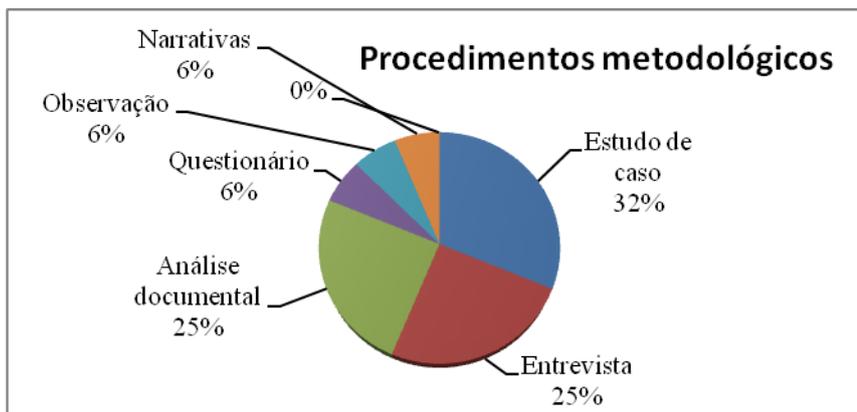
emergem na atividade de trabalho, formação de oligopólios e implicações no trabalho docente. Os estudos abordam as dimensões pessoais, subjetivas e políticas do trabalho docente. A síntese desses dados pode ser visualizada no Quadro nº 3, a seguir:

Quadro nº 03 - Foco das pesquisas sobre Trabalho Docente na Educação Superior

FOCO DAS PESQUISAS	
Precarização do trabalho docente	Diversos olhares sobre o trabalho docente
<ul style="list-style-type: none"> • Implicações da formação de oligopólios no trabalho docente (SANTOS, A. V., 2012); • Precarização do trabalho docente (NISHIMURA, 2012); • Pauperização, precarização e proletarização do trabalho docente (FERNANDES, 2010); • Cooperativas e a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2008); • Precarização do trabalho docente (DIAS, 2006); 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação e satisfação no trabalho docente (MOZZINI, 2007); • Valores que emergem na atividade de trabalho (ROSSETTO, 2010); • Permanências, deslocamentos e mudanças no trabalho docente (SANTOS, S. A., 2012); • Contribuições da extensão para a qualificação do trabalho (SHENDER, 2011); • Lógica da produtividade (SILVA, 2012); • Construção identitária do trabalhador docente (SIQUEIRA, 2006);

Fonte: Mônica Sales (2017).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, observamos que o estudo de caso foi predominante nas pesquisas (32%), seguido da análise documental e da entrevista (25%) e o questionário, a observação e as narrativas (6%). Algumas das pesquisas empregaram mais de um procedimento para coleta de dados. Apenas uma das pesquisas apresenta explicitamente a adoção da técnica de análise de conteúdo para interpretação dos dados. As demais não explicitam a abordagem adotada nas análises. Duas das pesquisas assumem a abordagem qualitativa e uma delas informa ter adotado uma abordagem quanti-quali.

Gráfico nº 03 – Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas

Fonte: Mônica Sales (2017)

As pesquisas em sua maioria provêm de estudos empíricos. Apenas uma delas fez estudo bibliográfico. Os estudos tomaram como campo investigativo instituições públicas (4) e privadas (6). Foram localizadas nove dissertações e duas teses. Quanto às abordagens teóricas identificamos que em sua maioria assumem a perspectiva do materialismo dialético. Uma pesquisa apoia-se no estudo da ergologia, outra investigação toma como fundamentos a perspectiva histórico-crítica e a abordagem feminista. As demais pesquisas não apresentam de forma explícita a abordagem adotada. O curso de Pedagogia foi alvo de dois estudos. Sobre a Educação Superior como campo de pesquisa, Brzezinski e Garrido (2007, p.79) constata que “[...] a Educação Superior aparece como uma nova área de pesquisa, na medida em que amplos setores da Academia começam a se preocupar com a qualidade da prática docente dos formadores, embora, ironicamente, a questão do ensino seja ainda nas licenciaturas um tema silenciado”. Pressupomos que esse novo quadro decorre da dicotomia ainda predominante entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, sobretudo, na Educação Superior, nível de ensino que não possui exigências formativas que contemplem a dimensão pedagógica como fundamento da profissão e atuação profissional. Esse achado fortalece a afirmação da importância da nossa pesquisa, por quisermos compreender melhor o trabalho docente na Educação Superior sob o olhar de professores dos cursos de licenciatura.

Sobre os resumos das investigações, eles nem sempre estes apresentam os estruturantes mínimos que permitem se identificar com clareza, o objetivo, a

problemática, a abordagem teórica adotada, os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados bem como os resultados dos estudos.

As pesquisas nos revelam que:

- As práticas de acumulação de tarefas que correspondem à lógica capitalista comprometem a qualidade da educação, desprezando a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas, sociais e éticas envolvidas ao intensificar e precarizar as condições de trabalho dos professores.
- O trabalho docente é motivador quando os papéis são claros, as tarefas são desafiadoras e quando há supervisores que apresentam um estilo apoiador de liderança.
- A precarização do trabalho docente foi demonstrada, na intensificação do trabalho, redução de custos e salários, perdas de direitos trabalhistas consagrados e inclusive a desmoralização da profissão.
- A identidade dos docentes se constitui na interseção das relações sociais, sendo o reconhecimento social um de seus elementos essenciais para o processo de construção identitária. E em se tratando dos docentes que atuam nas instituições privadas verificamos que a impossibilidade de construção de uma carreira, o medo da demissão associados ao fracasso em relação ao exercício profissional provocam angústias, desencantamento e sofrimento aos docentes.
- Os docentes reconhecem as negatividades presentes no trabalho que realizam na pós-graduação, tais como a privação da convivência e da reflexão, individualismo, intensificação e fragmentação do trabalho. No entanto, se submetem a esta condição de atender às exigências da avaliação dos Programas, processo esse que reforça as características da produtividade no trabalho e cria contradições às finalidades da educação.
- As políticas da Educação Superior condicionam a produção do docente, o que torna precário o seu trabalho e debilita o processo educacional. Entretanto, das tradições que emergem dessa realidade e da práxis docente, podem surgir uma produção antagônica à lógica em curso.

As análises das pesquisas nos permitem reconhecer que o Trabalho docente na Educação Superior tem sido pouco investigado, necessitando de maiores investimentos que possibilitem a ampliação do olhar para além das condições de

trabalho que demonstram ser o foco da maioria das pesquisas; necessitando, ainda, de realização de estudos que possam estabelecer um debate articulado e profundo sobre o que se exige desse profissional, e da docência, enquanto atividade prescrita e do que ele realmente faz em seu contexto real de trabalho.

Confirmamos assim, a relevância da nossa pesquisa que busca compreender as tarefas pertinentes aos professores universitários, bem como seus modos representar de ver o trabalho e de realizá-lo face às demandas internas e externas às instituições. Ao concordar com a afirmação de Trinquet (2010, p. 108) acreditamos que “não se pode compreender o trabalho real e o agir sobre ele permanecendo sempre em uma sala de aula. É fundamental ir até os trabalhadores para falar do seu trabalho e sobre o seu local de trabalho”. Vejamos a seguir, o que revelam as pesquisas do GT09 – Trabalho e Educação da ANPED.

3.1.2 O que revelam as pesquisas do GT09 - Trabalho e Educação da ANPED?

No período de 2000 a 2013, totalizando 14 anos de produção, localizamos 197 trabalhos e 42 pôsteres. Destes 27 trabalhos e 9 pôsteres continham em seus títulos o termo “trabalho” ou “trabalho docente”. Todavia, após a leitura dos resumos, identificamos que apenas 5 pesquisas, envolvendo 4 trabalhos e 1 pôster, discutiam o trabalho docente na Educação Superior. Feita a leitura na íntegra dos textos, procedemos com a construção de sínteses que serão apresentadas a seguir:

A pesquisa de Tiradentes (2010) intitulada “Tem que fazer! Se não fizer, não trabalha mais aqui!: Trabalho docente e formação humana no quadro de internacionalização, fusões, aquisições e reestruturação do mercado da Educação Superior”, analisa os efeitos da reestruturação do mercado da Educação Superior sobre o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a mercantilização da Educação Superior empreendida nas últimas décadas (subsidiada pelas políticas neoliberais, mundialização do capital e reestruturação dos paradigmas da produção e da gestão do trabalho) tem concorrido para a desqualificação docente, perda de sentido de seu trabalho, bem como, para a descaracterização do processo pedagógico e das relações educacionais, apontando o rumo do “novo” individualismo do mercado.

Tomando os conceitos de mercado e mercadoria empregados na educação, Silva (2009) busca compreender o valor atribuído ao trabalho docente na atual condição da Educação Superior. A pesquisa de natureza bibliográfica e documental nos mostra que de forma direta ou indireta, a universidade pública brasileira tende a submergir, face ao apagamento das barreiras que separam o público e o privado, fruto de um neoliberalismo tardio que vem implodindo as políticas sociais no país com argumentos de privatização que ajustam as políticas públicas aos interesses do capital. Constata um processo de mercantilização da educação nesse nível de ensino e a desvalorização do trabalho do professor com uma tendência à simplificação do trabalho docente e à consequente precarização do salário e formação do professor.

Mendes (2011), por sua vez, analisa as implicações da ampliação do Ensino à Distância (EAD) para o trabalho docente enfatizando os profissionais que atuam como tutores nesses cursos. A investigação é um estudo de caso e de registros, apoiada na abordagem qualitativa. O estudo demonstrou que o campo da EAD também é atingido pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. E não teria como ser diferente, já que a hegemonia ideológica capitalista penetra em todos os setores da vida social. O trabalho desempenhado pelo tutor expressa essa precarização. Ele se torna ainda mais precário porque nem mesmo é definido como um trabalho, pois os profissionais prestam os serviços de tutoria como bolsistas e, nessa condição, podem permanecer por até quatro anos, sem registro em carteira, sem férias, décimo terceiro ou qualquer outro direito trabalhista.

Ainda sobre as mudanças ocorridas no campo e suas implicações ao trabalho dos professores, encontramos a pesquisa de Bianchetti e Turnes (2013) que teve como objetivo, analisar o trabalho docente na pós-graduação, com foco particular no processo de orientação, a partir do desdobramento de duas políticas: as do Sistema de Avaliação e Fomento da CAPES, no Brasil e do Processo de Bolonha (PB), na União Europeia (UE). Foram realizadas para coleta de dados entrevistas que foram analisadas com o auxílio da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontaram que o cotidiano de trabalho dos professores está permeado pelas demandas e exigências oriundas das políticas implementadas pela CAPES e pelo Processo de Bolonha. Este cotidiano não propicia espaços e condições para a incorporação dos artefatos tecnológicos disponíveis, uma vez que na universidade não se conta com o que há de mais avançado em termos de inovações tecnológicas.

Embora os entrevistados reconheçam pontos positivos a partir da incorporação das TICs, não deixam de ver nelas também aspectos indutores de pressões e exigências sobre seu trabalho e vida privada, com graus de atentadoras intensificações.

As representações sociais de professores sobre o trabalho docente em sua dimensão político-pedagógica no cenário da Educação Superior privada (curso de Pedagogia de uma instituição privada na cidade do Salvador-BA) foram estudadas por Amorim (2008). A pesquisa explicitou os limites e as tensões e possibilidades vivenciadas, cotidianamente, na práxis docente. A pesquisa de natureza qualitativa constituiu-se como um estudo de caso, no qual os dados foram coletados através de entrevistas, da associação livre de palavras e análise documental. Todavia, o estudo apresentado em formato de pôster não apresentou os resultados, apenas indicou considerações provisórias que apontaram para a existência de um produto do conhecimento cada vez mais definido externamente ao desejo do professor nesse nível de ensino. Caracterizou-se como um processo de trabalho flexibilizado e precarizado que gerou desencantamento; relação interpessoal desestruturada e conflitante entre pares, e, perda do sentido social e humano da atividade acadêmica.

A análise das pesquisas possibilita-nos tecer algumas considerações sobre os dados apontados acerca do trabalho docente na Educação Superior:

- Muitas foram as transformações ocorridas na Educação Superior com a expansão, interiorização e privatização. Elas modificaram não apenas o campo educacional, mas, sobretudo, as relações que nele se estabelecem, do ponto de vista profissional, político e social com a intensificação, a precarização do trabalho, e as exigências por produtividade;
- O “mercado” da Educação Superior sofreu uma reestruturação dos paradigmas de produção e de gestão do trabalho que no atual quadro político-econômico neoliberal promove a mercantilização desse nível de ensino, bem como, a desqualificação docente e perda de sentido do trabalho.
- O trabalho é compreendido nessa lógica como mercadoria, onde o que vale é a quantidade de trabalho investido e não a qualidade do trabalho efetivado, o que o torna uma abstração metafísica.
- O valor do trabalho, no caso da docência, está na força de trabalho do professor, que difere da sua função, que é o ensino. Assim, o que se

encontra no mercado de trabalho é o professor e não o ensino. É sua força de trabalho o que o professor vende.

- Tanto as tecnologias como o ensino à distância, constituem ferramentas que estimulam a intensificação e a precarização do trabalho docente, exigindo um profissional flexível, polivalente, multifuncional, afetando de maneira direta a qualidade do ensino.
- Os professores se sobrecarregam com diversas tarefas e as tecnologias acabam muitas vezes por definir os espaços e tempos de trabalho e não-trabalho gerando uma sensação de impossibilidade de atender às demandas no tempo de que dispõem.

Não obstante os dados evidenciados nas pesquisas localizadas no BDTD, os resultados das pesquisas localizadas no GT-9 da ANPED foram reveladores de que o trabalho docente na Educação Superior é uma temática que merece maiores estudos e aprofundamentos. O foco dessas pesquisas centra-se na discussão dos processos de mercantilização da Educação Superior e de intensificação e precarização do trabalho docente. Esse nível de ensino sofreu e ainda vem sofrendo profundas transformações do ponto de vista estrutural, funcional, de gestão e compromisso social e formativo com a sociedade e sua transformação. Compreendemos que as mudanças ocorridas no cenário da Educação Superior tiveram uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários, tanto no que diz respeito ao que se espera deles como às exigências que lhes são feitas. Assim, insistimos na importância de que, ao analisar o trabalho docente possamos compreendê-lo considerando sua complexidade e multidisciplinaridade para além do olhar sobre as condições de trabalho, sem, contudo desconsiderar sua relevância para o estudo em foco.

3.2 O trabalho docente: conceito e opções teóricas e metodológicas de pesquisa

A revisão de literatura aqui exposta revela uma lacuna teórica na conceituação da categoria trabalho docente entendida em suas especificidades e particularidades sociais e profissionais. Esse parece ser o achado mais importante do estudo da produção científica sobre o tema. Por esse motivo e a fim de contribuir

com o debate buscaremos neste trabalho apresentar, ainda que de modo provisório, um conceito teórico da categoria trabalho docente.

Essa dificuldade em conceituar a categoria trabalho docente deve-se à polissemia do termo “trabalho” que resulta, conforme Frigotto (2009, p.170), de uma construção social e com o sentido de dominação de classe. De acordo com o autor, “[...] o grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho”. O autor defende que, a razão fundamental para compreender a polissemia da categoria trabalho não é apenas semântica, teórica e epistemológica, ainda que mediada por essas dimensões, mas, sobretudo, de natureza histórico-social, ontológica e ético-política (FRIGOTTO, 2009).

Para uma primeira aproximação teórica com o conceito de trabalho buscamos respaldo em Marx para quem o trabalho é uma condição natural da vida humana e de satisfação das necessidades dela decorrente. A categoria trabalho tem centralidade e importância na filosofia de Marx como categoria ontológica fundamental da existência humana. Nessa pesquisa, o pensamento de Marx sobre trabalho é tomado como ponto de partida, reflexão introdutória para a compreensão do trabalho docente. Contudo, o ponto de chegada perseguido nessa investigação se assenta na perspectiva de compreensão do trabalho docente em sua especificidade profissional, histórica e social.

O trabalho em Marx é tomado como atividade afirmadora da vida, que forma a existência dos indivíduos e instaura-lhe um caráter humano e social que diferencia os homens dos animais. Constitui-se ainda como realização do próprio homem, fonte de toda riqueza e bem material. Conforme Oliveira (2010) esta compreensão de trabalho seria o lado positivo do pensamento de Marx. Enquanto que o lado negativo seria o estranhamento do trabalho, ou seja, o reconhecimento dos processos de alienação no trabalho.

Para Oliveira (2010, p. 73), há “[...] no pensamento de Marx, uma dialeticidade entre o elemento criador do trabalho e o seu aspecto estranhado, este expresso nas relações modernas de produção.” Nesse sentido, a discussão de Marx em relação à categoria trabalho, pode ser organizada em dois momentos. O primeiro seria o da afirmação de que o trabalho possui um momento universal, antropológico, o momento da objetivação e auto-criação humana, e, o segundo situa-se num

momento particular, histórico, no qual o trabalho passa a ser assalariado, produtor de mercadorias e através do qual a atividade capitalista se destaca.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* Marx (2004) *expõe a* dupla determinação do trabalho no qual apresenta o trabalho, por um lado, como auto-gênese humana, mediante relação recíproca com a natureza, que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas um ser natural humano, universal e genérico. Por outro lado, Marx também apresenta o trabalho como elemento de subordinação ao capital, como trabalho alienado que se revela na perda dos objetos de trabalho e no próprio ato da produção, no qual o homem é subtraído.

Marx (1996, p.303) situa o processo de trabalho como:

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. O homem e seu trabalho, de um lado, a natureza e suas matérias, do outro, bastavam.

Conforme o autor, para representar o trabalho como mercadoria é preciso antes representá-lo como valores de uso, ou seja, como ações que sirvam para satisfazer as necessidades de alguma espécie. Suas reflexões nos ajudam a perceber como o trabalhador historicamente passou por transformações no que se refere às formas de organização da produção e à especialização. Marx denunciou o projeto capitalista que alijava de seu processo produtivo o caráter reflexivo, oferecendo-nos elementos para compreender a relação de exterioridade, ou seja, de alienação, do homem para com o trabalho e com o produto do seu trabalho. Entretanto, suas análises não nos possibilitam compreender a relação dos trabalhadores com outros trabalhadores, entendendo a atividade de trabalho como interativa, dinâmica e complexa. Marx não se propôs a compreender estas relações, pois não era seu objetivo, como evidenciado na citação acima referendada. Ademais, o contexto histórico no qual o autor pensou e escreveu sobre o trabalho não demandava tais análises.

O contexto social no qual estamos inseridos neste século situa-nos na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao pensar o trabalho docente na contemporaneidade é preciso considerar o tipo de sociedade e de relações vividas. Assim, na análise do trabalho docente inquieta-nos compreender o tipo de relação

que o professor estabelece com o seu trabalho? Inquieta-nos ainda as seguintes questões: Na mobilidade da força de trabalho está o professor indiferente ao conteúdo do seu trabalho e submetido ao modo de produção? O trabalho docente é atividade simples ou complexa? Pode a Sociologia como campo do conhecimento dar conta, de explicar sozinha, o trabalho em sua amplitude e profundidade? Será que podemos falar de trabalho de maneira generalizada? Estas e outras questões nos provocam à reflexão e nos inclinam a pensar o trabalho docente como atividade historicamente situada, contextual, subjetiva e singular. Longe de ser ainda uma definição trata-se de uma tentativa de aproximação com um possível caminho para a construção de um conceito que represente o trabalho docente em sua multidimensionalidade e contemporaneidade.

Segundo Tumulo e Fontana (2008) os pesquisadores que investigaram o trabalho docente na década de 90, concordam que mesmo sofrendo um processo de proletarização que os assemelha ao trabalhador fabril, o trabalho docente deve ser analisado de forma diferenciada. Para os autores, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores porque para muitos deles, as categorias marxistas não eram consideradas adequadas para a compreensão das especificidades profissionais desses trabalhadores.

De acordo com Tardif e Lessard (2009, p. 15-16)

[...] até um passado muito recente, o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva. Tanto os marxistas como os funcionalistas e os liberais, passando pelos psicólogos e os engenheiros do trabalho e os ergônomos, tiraram os modelos teóricos do trabalho largamente da esfera das atividades humanas sobre a matéria e sobre os artefatos técnicos. Seguindo o movimento comunista e as abordagens críticas (Escola de Frankfurt, neomarxismo, etc.), a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo status de que gozavam no sistema produtivo de bens materiais, esse mesmo caracterizado por critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização, etc. Era, portanto, o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material. Na verdade, é ainda a mesma visão que está por trás, hoje, das ideologias

desenvolvimentistas e neoliberais. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 15-16)

Ao conceber o trabalho material como arquétipo do trabalho humano, aquele trabalho considerado imaterial e improdutivo não era reconhecido como trabalho. Para Tardif e Lessard (2009) as análises clássicas baseadas no paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso dos últimos cinquenta anos. Nesse sentido, constitui-se como emergente ampliar as lentes teóricas para as especificidades das atividades de trabalho, guardando suas peculiaridades e complexidades, bem como, analisando as transformações ocorridas na sociedade e nas relações de trabalho no contexto da sociedade moderna.

Sobre o trabalho docente, Tumulo e Fontana (2008) afirmam que os professores são trabalhadores assalariados seja no setor público ou privado, devido à relação contratual que é baseada no assalariamento, todavia, alguns estabelecem relação de produção capitalista e outros não, porque nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital. Para eles, o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista. Contudo, os professores embora possuam a mesma identidade profissional, executem o mesmo processo de trabalho, produzam o mesmo produto, podem estabelecer relações de produção distintas. Com essas observações, os autores querem dizer que o professor pode ou não estar submetido à lógica capitalista e que uma mesma categoria pode se diferenciar nos grupos de pertença. Segundo esses autores somente os professores que trabalham na rede privada de ensino vendem sua força de trabalho, produzem mercadoria e mais valia e podem ser considerados trabalhadores produtivos na lógica marxista.

Discordamos dos autores acima citados, pois consideramos que mesmo inserido numa instituição privada de ensino, o professor pode estabelecer uma relação de produção distinta daquela proposta pela instituição, pois os homens são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se. Deste modo, cedo ou tarde, percebendo a contradição na qual se mantêm podem engajar-se na luta por sua libertação e pela promoção de uma educação revolucionária, como afirma o educador brasileiro Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2008).

Na análise do trabalho docente é necessário tomar como ponto de partida a natureza do trabalho do professor, pois seu objeto de trabalho é bem diferente do

objeto de trabalho de um operário em uma fábrica. Formar pessoas, lidar com gente é diferente, como afirma Freire (1996, p. 144-145):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. [...] Lido com gente e não com coisas. [...] Foi sempre como prática de gente que entendi o que fazer-docente.

Freire sabiamente nos explica a especificidade do nosso objeto de trabalho e da nossa atividade profissional, destacando a complexidade que envolve o objeto – ser humano – objeto dotado de inteligência cognitiva e afetiva; objeto por natureza social e interativo, que pensa, sente, age e reage aos estímulos. O trabalho docente é, pois uma prática social, profissional e interativa, na qual se compartilham saberes e experiências que se somam, se complementam, se transformam, sem que um ou outro seja expropriado do seu saber ou volte como chegou, sem que tenha ocorrido qualquer transformação.

De acordo com Tardif e Lessard (2009, p.17) o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. Para os autores, “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Os autores procuram analisar e compreender o trabalho docente tal como é desenvolvido, conforme as representações e situações vividas e denominadas pelos próprios atores e segundo as condições, recursos e pressões reais das suas atividades cotidianas. A hipótese dessa abordagem é a de que os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu “objeto de trabalho” e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo, o trabalho com a matéria inerte (TARDIF; LESSARD, 2009).

O objeto de trabalho do professor não constitui matéria inerte, mas matéria ativa, protagonista, crítica. Seu trabalho é com seres humanos e para seres humanos. Além disso, ao ensinar o professor não se expropria do seu saber, ao

contrário, agrega a ele novos saberes, compartilhando os seus. Parafraseando Freire (1996, p.23) diríamos: “[...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

O docente não é também um trabalhador submetido à lógica do capital, ele tem desejos, interesses e intenções políticas e ideológicas que entram em jogo na realização do seu trabalho. Logo, pode tomar, na maior parte das vezes, a decisão política de assumir o compromisso social com a promoção de um projeto de sociedade crítica, democrática e cidadã ou reproduzir o projeto sociocultural vigente.

Não podemos sentenciar que o professor está indiferente ao conteúdo do seu trabalho e submetido ao modo de produção capitalista, pois esta conduta vai depender de uma série de fatores, tais como: formação, condições de trabalho, crenças, valores, entre outros fatores que implicam no modo de pensar a educação e o seu trabalho e nas singularidades e subjetividades que envolvem o saber e o fazer docentes. Assim, as análises do trabalho docente não podem ser generalizáveis, nem apenas teóricas, elas precisam contemplar o trabalho real dos professores e seus contextos específicos de produção.

Ao estudar tais perspectivas localizamos a ergologia, abordagem cunhada por Schwartz, cujo interesse está nas análises do trabalho a partir da reincorporação dos trabalhadores enquanto sujeitos ético-políticos, históricos, socioculturais e epistemológicos. É exigido do pesquisador que adota esta abordagem esforçar-se no sentido de observar o trabalho com uma lupa, implicando um aprofundamento das dimensões micro e macrossociais da singularidade dos sujeitos e as diversas conjunturas políticas, sociais e econômicas (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007). A ergologia fornece aos pesquisadores instrumentos de análise bastante úteis para estudar o trabalho dos agentes escolares, por permitir levar em conta o docente não apenas como um reproduzidor de tarefas, mas como ser vivo biológico e sociocultural agindo sobre o meio laboral. Trinquet (2010, p. 97), a esse respeito analisa:

[...] desde Sócrates, quer dizer desde há mais de 26 séculos, nenhum filósofo fez a aproximação entre a evolução do homem e a evolução de sua atividade laboriosa? Nos melhores dos casos, alguns filósofos se interessaram pelas condições de trabalho, pela condição operária, pelo papel histórico da classe operária, etc, mas jamais pela relação entre o homem e sua atividade de trabalho. Mesmo Karl Marx que teve “intuições brilhantes” escreveu: o homem no trabalho, “ao mesmo tempo em que age [...] sobre a atividade exterior e a modifica, modifica sua própria natureza e desenvolve suas faculdades adormecidas”. Contudo, aparentemente não o

interessou, pois ele não a considerou importante para desenvolvê-la melhor.

A ergologia sustenta que o trabalho, como atividade singular, historicamente datada e situada, é muito complexo para ser compreendido e analisado do exterior a partir do domínio da generalidade. Faz-se necessária uma abordagem que o contemple de modo particular e no interior das relações do homem com o seu objeto de trabalho. Conforme vimos na pesquisa de Sagrilo (2009), os estudos publicados no GT09 Trabalho e Educação da ANPED evidenciam uma polissemia no entendimento de trabalho docente, além de uma predominância de pesquisas teóricas, calcadas no materialismo histórico dialético.

Tendo em vista o modo de abordagem do trabalho proposto pela ergologia, tomamos esse conceito em articulação com a ergonomia para compreensão do trabalho docente. Partimos do pressuposto de que o trabalho docente não se configura como uma sequência de gestos e ações mecânicas, programadas e exteriores ao próprio docente. Este trabalho não se reduz a simplesmente aplicar técnicas, didáticas ou metodologias, mas adapta-se sempre às variações organizacionais de espaço, tempo, recursos, materiais e condições de trabalho em tempo real, por ser uma prática social, histórica e contextual. A esse respeito Schwartz (2003, p.25) afirma que

[...] se o trabalho fosse simples aplicação de procedimentos pensados alhures, o trabalho não nos colocaria problemas, ele não interessaria a ninguém, ele não teria jamais se desenvolvido para além da “gestão dos recursos humanos”; nós não saberíamos como os homens fazem sua história e nós não estaríamos aqui para tentar, juntos, pensar de outra forma a questão das instituições do saber.

Diante de tal afirmação, inferimos que o trabalho como atividade humana, ainda que historicamente situado, nunca é mera execução na qual o sujeito trabalhador encontra-se na condição de alienado sobre o produto do seu trabalho. Mas, é entendido como tentativa individual ou coletiva de reinvenção de maneiras de fazer a atividade, de renormalização associada ao fazer histórico. Significa admitir que, existe a atividade normalizada do ponto de vista do que deve ser feito, denominada trabalho prescrito, que compreende as dificuldades próprias do trabalho decorrente das normas diversas que o procedem, tais como as regras específicas dos estabelecimentos de ensino, do cotidiano institucional, das propostas curriculares e da compreensão social do papel da Educação Superior.

Entretanto, as prescrições do trabalho não conseguem antecipar ou prever o que o docente encontra na situação real do trabalho. É singular a relação que cada um exerce com a instituição, com os outros docentes, com os discentes e com o conhecimento, bem como, com as regras, regimentos, regulações e normatizações coletivas próprias de cada estabelecimento de ensino. Por sua vez, a abordagem ergológica se propõe a compreender a atividade de trabalho considerando seus estruturantes e significantes temporais, sociais e contextuais, ou seja, analisando as situações reais de trabalho, para além do que está prescrito. Significa dar voz aos sujeitos entendendo-os como construtores de história e promotores de transformação. Significa também, sustentar a ideia de Schwartz de que no trabalho há sempre debate entre, de um lado, aquilo que se pede a uma pessoa, e do outro, o que ela realmente faz (SOUZA; SOUZA, 2008).

Ao considerarem a docência como atividade de trabalho Therrien e Loiola (2001, p.149), trazem novos paradigmas epistemológicos para a análise do saber construído por professores, tendo como referência a abordagem ergonômica do trabalho. Eles admitem que só recentemente o trabalho tem sido abordado do ponto de vista da ergonomia.

Mais recentemente, o trabalho docente passa a ser abordado do ponto de vista da ergonomia. Ele é visto como uma atividade ligada à concepção e que solicita essencialmente (mas não exclusivamente) a execução de tarefas de natureza cognitiva e simbólica. Se a interação professor/aluno é de natureza epistemológica e didática, com efeito, ela é também fundamentalmente uma relação de natureza psicossocial. A atividade dos professores é profundamente marcada por exigências próprias e resultantes da interação social, da vida em grupo [...] e do trabalho coletivo [...].

Para os autores, a ergonomia, aplicada aos estudos no campo da educação, contempla a investigação da dinâmica que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo, cujo foco, centra-se sobre o desenvolvimento dos conhecimentos nesse contexto. Para os citados autores, o saber docente deve ser analisado como uma síntese do saber da experiência, situado e construído em determinado contexto, considerando suas inter-relações com o saber da formação e o saber curricular. Nessa perspectiva, a docência constitui-se como “situação situada”, ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a adaptação a uma situação. Consequentemente, não se pode descrever, analisar, compreender esta atividade sem descrever, analisar e compreender a situação de ensino e as

características dessa atividade profissional, tendo em vista a análise do saber-ensinar (TERRIEN; LOIOLA, 2001).

Assim, afinamo-nos com a Ergonomia tomada como base teórica para a Ergologia que também toma como referência outros campos disciplinares para compreensão do trabalho docente. Deste modo, faremos a seguir uma breve exposição a fim de explicitar os fundamentos da abordagem Ergológica, sua adequação a esta pesquisa.

3.3 A Abordagem Ergológica: pressupostos teóricos e metodológicos na compreensão do trabalho docente

A Ergologia se constitui como um modo de pensamento que busca convocar, para o estudo de situações de trabalho, disciplinas diversas e os saberes que emergem dos trabalhadores. É uma abordagem pluridisciplinar que mobiliza as áreas de Ergonomia, Economia, Psicologia, Linguística, Filosofia, Sociologia e Direito para analisar o universo do trabalho. Conforme Alves (2010) a abordagem ergológica assim como a abordagem ergonômica representa um esforço de compreensão do trabalho. A ergonomia se constitui como disciplina chave para a compreensão da ergologia. Para Schwartz e Durive (2007, p.19) a ergologia não é uma nova disciplina, mas “um modo de encaminhamento inovador para abordar a atividade humana” e tem por objetivo melhor conhecer e intervir sobre as situações de trabalho. Os autores propõem o confronto das experiências de vida e de trabalho aproximando a ergologia da ergonomia, possibilitando a transformação positiva da vida e do trabalho das próprias pessoas.

A atividade do trabalhador ganha expressão com a ergonomia ao ressaltar os saberes dos trabalhadores. De acordo com Alves (2010, p. 79) a ergonomia foi fundamental para questionar o governo taylorista. Através dela “[...] ficou cada vez mais claro que trabalhar não é tão somente executar ordens, que entre o prescrito e o efetivado o ser humano não se trata de uma simples variável. A atividade humana e sua complexidade precisavam ser consideradas”.

A ergonomia da atividade considera a tríade relação entre valores, saberes e atividades colocados em exercício no ato do trabalho num debate entre normas antecedentes e tentativas de renormalização pelos próprios trabalhadores individual ou coletivamente (CUNHA et. al, 2010). Assim a ergologia articulada à ergonomia

possibilita conhecer a situação macro do trabalho e adentrar na situação micro em que ele se realiza. Conhecer a situação macro e micro das atividades laborais possibilita ao pesquisador compreender o trabalho como lugar privilegiado de expressão dos processos, convidando a pensar a natureza humana, no que ela possui de universal: o trabalho como atividade transformadora. Logo, a ergologia mais do que preocupar-se com as situações de trabalho como a ergonomia, busca conhecer e transformar o trabalhador e seu trabalho.

A Ergologia constitui-se como uma abordagem pluridisciplinar e inovadora que permite analisar com pertinência, a complexidade intrínseca da atividade humana do trabalho. Ela busca compreender a realidade da atividade humana, em geral, e da atividade de trabalho, em particular. Nesse sentido, todas as disciplinas são necessárias, pois para esta abordagem, nenhum campo disciplinar tomado isoladamente é suficiente para compreender o trabalho como atividade humana complexa.

De acordo com Cunha et. al (2010), a palavra ergologia vem do grego *ergo* que significa ação, trabalho, obra. A *Ergologia Transcendental* propunha agregar aos usos tradicionais da palavra trabalho uma pertinência do termo nos campos “linguageiro” e científico. O termo sugere ainda uma reavaliação da distinção entre *praxis* e *poièsis*, entre produção de artefatos e campo de ação orientado para os valores, como propõe o filósofo francês Yves Schwartz⁵ (1997), principal precursor da abordagem ergológica. Para o filósofo, a evolução do trabalho corresponde a uma capacidade especificamente humana, que chama de *uso de si*. Em outras palavras, seria a capacidade humana de reinvenção, e, de tentativa de tornar o meio um pouco seu, projetando o melhor para si.

Trinquet (2010, p. 96) afirma que no campo da ergologia “[...] a atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com o outro”. Deste modo, não é possível impor, do exterior, normas imperativas e rígidas para os

⁵ Yves Schawrtz é considerado fundador da abordagem ergológica de vertente francesa. Suas principais obras são: *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, editado pela Octares, 2000, que reúne 34 textos escritos entre 1978-1999; *Travail & Ergologie Entretiens su l'activité*, edição da Octares, 2003, que reúne textos de 13 pesquisadores, entre economistas, engenheiros, sociólogos, ergonomistas, linguistas, pedagogos, filósofos, psicólogo-psicanalistas clínicos; *Reconnassances Du travail, Pour une approche ergologique*, editado pela PUF, 1997, organizado em capítulos escritos por 19 pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que trabalham no projeto da APST – *Analyse Priridisciplinaire dès situations de travail*, ligado ao então Departamento de Ergologia da Universidade de Provence.

seres humanos. O autor não desconsidera a prescrição do trabalho, mas adverte que o trabalhador modula, transforma a prescrição de acordo com as necessidades e reflexões que faz da tarefa, das relações e do campo de trabalho. Logo, ele não é mero executor passivo, mas protagonista na consecução das atividades.

Conforme Trinquet (2010), os princípios da ergologia definem que: 1) é preciso colocar no centro de nossas preocupações a atividade real do trabalho e não somente a atividade prescrita; 2) é preciso colocar em prática uma estrutura que favoreça a expressão e a produção de conhecimentos novos; 3) é preciso ir, se possível, ao campo, aos locais de trabalho.

Os princípios ergológicos sugerem para o processo de pesquisa abordar a atividade real do trabalhador, em seu espaço e tempo, exigindo a construção de uma relação que favoreça a expressão deste sujeito sobre o seu trabalho e em seu próprio ambiente, ou seja, que sejam oferecidas condições reais para o trabalhador pensar e falar sobre seus valores, saberes e atividades de trabalho. Deste modo, a ergologia nos permite direcionar o olhar para as microdimensões que envolvem as ordens subjetiva e objetiva do docente em sua atividade de trabalho.

Do ponto de vista metodológico, a ergologia segue os princípios da ergonomia priorizando os comportamentos, as descrições verbais e a autoconfrontação, podendo ser utilizadas variantes e outras abordagens na análise do trabalho. Como se trabalha prioritariamente com verbalizações que geram centenas de páginas transcritas, limita-se o número de pessoas a um pequeno grupo. Caso se considere necessário o levantamento estatístico pode-se trabalhar o aprofundamento dos resultados com um maior número de pessoas.

O francês Wisner (2004) descreve a existência de duas correntes de especialistas da análise do trabalho. A primeira corrente pertencente ao grupo MAST, cujo principal autor é Theureau, dissemina a Teoria da Ação, que ao analisar o trabalho defende que não basta acompanhar o curso da ação de uma pessoa, mas analisar como o curso da ação é negociado com os parceiros. A outra corrente cujos autores são Leplat e Keyser, defende que a análise da atividade não deve se limitar a análise do curso da ação, ela deve dar conta de explorar a cognição, ou em outras palavras, a representação. Tal corrente defende ainda que o curso da ação está em relação dialética com a constituição de representações e que estas orientam a ação. “Estas representações podem bem ser aproximadas do campo da psicologia social cognitiva, elas constituem o pano de fundo das comunicações que acontecem em

situações de trabalho” (WISNER, 2004, p. 51). Através da comunicação, na troca com os pares, os trabalhadores constroem representações e estas por sua vez funcionam como representações para a ação. Como pontua Wisner (2004, p. 51) “[...] as trocas verbais não são mais analisadas somente com relação aos conceitos e métodos sociolinguísticos, mas também como ferramentas para se fazer uma representação do seu trabalho e sobre o dos outros”. Deste modo, a comunicação desempenha papel fundamental na construção de representações sobre o próprio trabalho e o trabalho dos outros. Os argumentos pontuados pelo autor dão pistas para uma aproximação dos pontos de vista teórico e metodológico entre a Abordagem Ergológica e a Teoria das Representações Sociais para uma compreensão mais aprofundada do trabalho docente, objeto desta investigação. E nossa pesquisa se inscreve na segunda corrente apresentada por Wisner (2004).

De acordo com Trinquet (2010), para a realização de investigações, a Ergologia nos apresenta um esquema metodológico-teórico organizado em três polos: 1) o polo dos saberes constituídos - se referem a conceitos, competências, conhecimentos acadêmicos, ou seja, ao trabalho prescrito; 2) o polo dos saberes investidos na atividade - dizem respeito à experiência prática, ligados à atividade em questão; situados no tempo e no espaço, na história singular e no trabalho real; 3) o polo dos processos socráticos de duplo sentido - considera os saberes constituídos e investidos para compreensão do trabalho, buscando a sintonia entre eles.

O esquema metodológico-teórico nos mostra que para compreender o trabalho, as duas formas de saberes são necessárias – o saber investido e o saber constituído, que representa o duplo sentido. O saber investido corresponde aos saberes adquiridos nas atividades e experiências dos sujeitos. Trata-se de um saber interior, construído na situação única e histórica do trabalhador. E o “saber constituído” compreende o saber acadêmico, formalizado, conhecido e exterior. Assim sustentamos que toda atividade de trabalho é sempre singular; há nela, o que Schwartz chama de reserva de alternativas, ou seja, sempre podemos trabalhar de outra maneira, agir de outra maneira. Portanto, é preciso reconhecer que a atividade de trabalho é sempre expressão de uma relação social, que está condicionada por essa relação social e pelo estado de forças sociais (TRINQUET, 2010).

Trinquet (2010, p. 111) admite que

A ergologia pode ajudar a redefinir uma relação social que responderia melhor às exigências sociais e econômicas de cada

país. E, sobretudo, que permitiria ao trabalho humano encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, que é favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano quanto econômico e social. Para fazer isso, é preciso colocar o ser humano no centro de todas as nossas preocupações.

Nesse sentido, estudar o trabalho docente fundamentado pela abordagem ergológica permite colocar o professor no centro das nossas preocupações e admitir corroborando com as afirmativas de Nóvoa (1991, p. 126) que “[...] o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal, mas em serviço”. É preciso considerar a docência como uma área de atuação, reflexão, pesquisa e formação, tanto quanto a área na qual o docente se profissionalizou. Para Dias, (2012, p. 159) “[...] esse talvez seja o primeiro passo para a profissionalização da docência na Educação Superior”.

Reconhecemos na abordagem ergológica um campo de estudos profícuo para quem busca compreender os processos que envolvem o trabalho do docente, sobretudo, dos professores que atuam na Educação Superior, nível de ensino no qual o docente aprende seu ofício, prioritariamente em serviço, através da troca de experiências com os pares. A formação deste profissional se situa na maior parte das vezes como um empreendimento individual com vistas à qualificação do seu trabalho.

No caso do trabalho docente há que se considerar sua complexidade. O trabalho é considerado complexo porque é difícil de explicá-lo com precisão. Coexistem na situação de trabalho, fatores de ordem pessoal, coletiva, cognitiva, social, entre outros, que estão em jogo e que fazem parte do campo de relações dos trabalhadores com a tarefa, com a linha hierárquica, com os pares e com o mundo formal e informal do mercado de trabalho. Contraditoriamente, os estudos que se apoiam na perspectiva materialista dialética, como é o caso da pesquisa de Silva (2006), consideram que o trabalho docente é simples, dada a atual realidade de crescente mercantilização da educação com tendência à simplificação do trabalho docente e à conseqüente precarização do salário e da formação dos professores. É verdade que assistimos nos últimos tempos ao crescimento da mercantilização da educação e que as condições de trabalho e salário dos professores não são das melhores, se comparado a outras profissões. Entretanto, esta realidade não pode ser generalizável e tampouco condicionar o nosso olhar para este campo de trabalho

simplificando-o. É preciso ampliar as lentes e ao mesmo tempo focar nas especificidades locais, temporais, situacionais nas quais os professores trabalham, considerando que existem diferentes níveis de ensino, regimes de trabalho, salários e condições gerais.

Ao admitir a complexidade do trabalho docente apoiados na abordagem ergológica, entendemos ser possível investigar o trabalho levando em consideração as múltiplas dimensões humanas no seu exercício, tais como: aspectos políticos, biológicos, psicológicos, socioculturais, econômicos, que se encontram situados no tempo e no espaço de trabalho dos professores e que podem ser acessados e discutidos pelos próprios trabalhadores através da criação e recriação das dramáticas do uso de si. Esta abordagem oferece-nos condições para a integração de aportes das diversas disciplinas como Psicologia, Sociologia, Filosofia, entre outros campos disciplinares e para desenvolver uma abordagem transdisciplinar dando-nos condições de analisar o trabalho ancorando-nos na realidade da atividade e dos trabalhadores.

Conforme já anunciamos, neste estudo buscamos uma articulação transdisciplinar entre a Abordagem Ergológica e a Teoria das Representações Sociais, mais especificamente a Abordagem Societal proposta por Doise. Dessa forma, no próximo capítulo, discutiremos os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, destacando sua importância e adequabilidade para o estudo em pauta.

4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGEM, CONCEITO E DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico desta pesquisa, enfocamos a Teoria das Representações Sociais: origem, aspectos conceituais, a Abordagem Societal de W. Doise e a aderência desse referencial ao objeto investigado.

Como referencial teórico e metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais que se configura como uma teoria dos fatores reais, com poder heurístico para compreensão dos processos sociocognitivos e das condutas sociais dos indivíduos.

A noção de “representação social” foi elaborada pelo psicólogo francês Serge Moscovici em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. A origem do conceito provém da concepção de representação coletiva proposta por Émile Durkheim⁶, para o qual as representações sobre os fatos sociais são sempre representações coletivas, exteriores às consciências individuais que derivam dos indivíduos em cooperação e definem a moralidade da sociedade.

Segundo Farr (2009, p. 35) “Durkheim (1898) distinguiu entre o estudo das representações individuais (o domínio da Psicologia) e o estudo das representações sociais (o domínio da Sociologia)”. Isso ocorre porque para Durkheim as representações sociais não podem ser reduzidas a representações individuais, assim como, um fato social só pode ser explicado através de outro fato social.

Para Moscovici (2009, p. 181-182)

[...] Durkheim traçou os contornos de um programa de pesquisa ao definir uma posição de princípio e o fundamento coletivo de nossa vida mental. Ele formulou a ideia de representações coletivas como a matriz subjacente, poderíamos mesmo dizer inconsciente, de nossas crenças, de nosso conhecimento e de nossa linguagem.

Desta forma, podemos afirmar que a Teoria das Representações Sociais só existe graças às ideias pioneiras de Durkheim sobre as representações coletivas, motivo pelo qual a teoria de Moscovici é frequentemente classificada como uma forma sociológica de Psicologia Social. Para Farr (2009, p. 51), “[...] tendo Durkheim

⁶ Na obra “As formas elementares da vida religiosa”, publicada no Brasil pela editora Martins Fontes.

como um ancestral, a Teoria das Representações Sociais de maneira mais adequada, cobre o quanto um indivíduo é um produto da sociedade”.

Analisando a contribuição de Durkheim, Rodrigues (1981, p. 29) afirma que

Durkheim “elevou o “fator social” ao *status* de elemento básico e decisivo para explicar os fenômenos que tinham lugar no “reino social”, e que o social só se explica pelo social e que a sociedade é um fenômeno *sui generis*, independente das manifestações individuais de seus membros componentes”.

Contraditoriamente, para Moscovici, uma representação social é sempre uma representação de alguém, de uma coletividade que, desse modo, cria um mundo para si mesma. Para ele, “[...] não devemos hesitar, portanto, em tratar representações como construções intelectuais de pensamento, embora relacionando-as às emoções coletivas que as acompanham, ou que elas despertam” (2009, p. 184). Moscovici fundamentado na Psicologia Social, compreende as representações não como um conceito estático, mas como um fenômeno dinâmico, uma maneira específica de compreender e comunicar, como estruturas dinâmicas operando em um conjunto de relações e comportamentos.

A representação coletiva proposta por Durkheim estava presente nas sociedades primitivas, consideradas mais simples. Porém, nas sociedades pós-modernas, mais complexas, os consensos não são tão comuns, pois a sociedade está em permanente transformação e, por sua vez, também as representações sociais de determinados fenômenos se transformam junto com ela. Por isso, Moscovici buscou diferenciar o mundo moderno do mundo medieval, sendo a representação social processo e produto do mundo moderno e a representação coletiva oriunda do mundo medieval. Para Moscovici,

As representações são sociais, pelo fato de serem um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego”. (MOSCOVICI, 2009, p. 211)

Na citação acima, observamos que o autor defende o papel ativo do sujeito individual no processo de construção do conhecimento (BONFIM e ALMEIDA, 1991/92). Portanto, a definição de conhecimento não está condicionada à verdade das coisas, mas articulada à relação de crença com o conhecimento a partir do

ponto de vista do próprio sujeito. Deste modo, a Teoria das Representações Sociais toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade e não a consciência coletiva e generalizada dos fatos sociais. Assim, os sujeitos constroem representações num processo ativo e dinâmico, posição oposta a daqueles que acreditam que os indivíduos estejam sempre sob o domínio dos aparelhos ideológicos, ou seja, os que adotam a perspectiva do determinismo do social sobre o individual.

A Teoria das Representações Sociais prima pela valorização do senso comum, buscando dar sentido aos pensamentos, falas, ações e atitudes das pessoas. Parte da premissa de que a variedade de saberes aos quais os indivíduos têm acesso sejam eles, do universo consensual (saberes do senso comum) ou do universo reificado (saberes científicos), contribui para a compreensão do pensamento social em sua dinâmica e diversidade e expressa o saber prático da experiência vivida pelos sujeitos. Assim, segundo Jodelet (2001, p. 22) “[...] as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e comunicações sociais”. A Teoria das Representações Sociais, nesse caso, articula-se com as abordagens da ergologia e da ergonomia do trabalho que valorizam o saber das experiências subjetivas e particulares vivenciadas pelos sujeitos em seu campo de trabalho e no desenvolvimento de suas atividades.

Conforme Moscovici (2009), a finalidade de toda representação é tornar familiar algo não-familiar, trazendo para o presente aquilo que está ausente, ou seja, representar é a forma simbólica que encontramos de nos familiarizar com o que não conhecemos, ancorando-o em conhecimentos que possuímos e que são decorrentes das nossas experiências. Para tanto, as representações sociais são geradas através de dois processos cognitivos interdependentes e complementares: a objetivação e a ancoragem.

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, a objetivação torna-se a verdadeira essência da realidade. Trata-se de um processo de apropriação e significação de um conceito ou fenômeno mediante sua materialização, transformando o abstrato em algo concreto e acessível ao senso comum, como uma imagem (MOSCOVICI, 2009).

Segundo Jodelet (2001) o processo de objetivação é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. A construção seletiva refere-se à apropriação de informações por meio da comunicação e das interações com o grupo que seleciona essas informações de acordo com sua cultura. A esquematização estruturante reflete a formação de um esquema figurativo que, após a construção seletiva, apropria-se de conceitos novos que vão se incorporar ao já conhecido. A naturalização é o processo pelo qual o sistema figurativo torna-se concreto, incorporando o conceito da esquematização de modo a torná-lo seu, ou seja, de modo a torná-lo parte integrante do universo consensual.

Ancorar significa classificar e dar nome a algum objeto. Os objetos que não são classificados ou não possuem nomes são estranhos, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadores. Assim, a ancoragem seria o processo definitivo que transforma algo estranho e perturbador, em nosso sistema particular de categorias, e, o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Nesse processo transformador, o novo torna-se familiar (MOSCOVICI, 2009). Jodelet (2001) acrescenta: “(...) a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. Compreendemos, assim, que esse processo desempenha um papel decisivo na integração cognitiva do objeto aos esquemas já existentes, como também na criação de novos esquemas.

Conforme Abric (2000), as representações sociais possuem quatro funções essenciais, a saber: função de saber; função identitária; função orientadora e justificadora. A função de saber permite compreender e explicar a realidade. Nesse caso, as representações sociais constituem condição necessária para o desenvolvimento da comunicação social entre os sujeitos. A função identitária define a identidade e permite a proteção da especificidade do grupo, ou seja, reflete o sentido de pertença do indivíduo ao grupo. No que se refere às funções de orientação e justificção, estas guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. Através das representações sociais é possível explicar e justificar o porquê das condutas dos sujeitos em uma determinada situação. Elas definem as razões e motivos da tomada de posição e dos comportamentos do indivíduo ou grupo.

Diante do exposto, podemos compreender que as representações sociais são compartilhadas e se desenvolvem nos processos de comunicação, nas interações

sociais dos sujeitos com os objetos e com os outros sujeitos e são construídas através de dois processos cognitivos dialeticamente relacionados, a objetivação e a ancoragem. As representações são construídas socialmente através da linguagem, que intermedia a comunicação entre os indivíduos. A comunicação exerce, portanto, papel fundamental na construção de representações sociais.

Segundo Moscovici (2009, p. 89), “Tarde⁷ (1910) foi o primeiro a afirmar que opiniões e representações são criadas no curso de conversações, como maneiras elementares de se relacionar e se comunicar”. Essa afirmação de Tarde foi de grande importância para a construção do conceito de representações sociais, pois conduziu Moscovici à seguinte consideração: “[...] através da comunicação, as pessoas e os grupos concedem uma realidade física de ideias e imagens, a sistemas de classificação e fornecimento de nomes para os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2009, p.90). Dessa forma, podemos afirmar que para o autor as representações sociais são o produto de nossas ações e comunicações, constituindo uma realidade social *sui generis*. A representação social tem a função de preparar para a ação e estabelecer a comunicação entre os indivíduos que, mediatizados pela linguagem, apreendem seu envolvimento e suas relações (BONFIM; ALMEIDA, 1991/92).

Como o ser humano é um ser social, sujeito de interação e comunicação, histórico e político, podemos dizer que as representações sociais são fluidas e móveis. Elas são construídas em um dado tempo e circunstância da sociedade, constituindo-se como fenômeno complexo que precisa ser investigado sob uma abordagem que compreenda tal complexidade, como é o caso da Teoria das Representações Sociais.

Para Moscovici (2009, p. 205) “[...] nós mesmos vemos as representações sociais se construindo por assim dizer diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através do processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação”. A partir desta afirmação, inferimos que a comunicação incide sobre aspectos estruturais e formais do pensamento social assumindo papel fundamental na construção de representações; e, toda mudança gerada através de um processo comunicativo será sempre expressa em representação. Sobre o papel da

⁷ Na obra *L'Opinion et la Foule* publicada em Paris.

comunicação na construção de representações sociais Jodelet (2001, p. 29) afirma que:

[...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas. [...] Assim, a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais.

Reconhecemos, portanto, que as representações sociais resultam das interações sociais que, mediatizadas pela comunicação, nos ajudam a compreender as formas de relacionamento com o mundo e com as pessoas.

A Teoria das Representações Sociais por seu caráter transversal, vital e complexo fez emergir desdobramentos que buscam sua difusão e aprofundamento. Dentre os estudos podemos encontrar: a contribuição de Denise Jodelet que dá continuidade à sistematização da teoria proposta por Moscovici; Willem Doise fundamentado sob uma perspectiva sociológica; Jean Claude Abric que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações com a Teoria do Núcleo Central que surge como uma teoria complementar; e Wolfgang Wagner com a sócio-gênese das representações sociais (SÁ, 1996).

Denise Jodelet é a principal colaboradora da teoria original de Moscovici. Esta autora esforça-se para conceituar as representações sociais, apesar do próprio Moscovici ter resistido à apresentação de uma definição precisa desse fenômeno. Tem sido Jodelet quem melhor elabora uma definição a partir de um estudo de natureza etnográfica sobre as representações sociais da loucura. Por sua fidelidade às proposições de Moscovici, Jodelet colaborou para a sistematização da Teoria das Representações Sociais, conferindo-lhe uma feição mais objetiva, procurando manter a ênfase moscoviciana original sobre a necessidade de assegurar uma ampla base descritiva dos fenômenos de representação social, além de enfatizar a consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana (SÁ, 1996). Denise Jodelet (2001, p. 22) define representação social como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo

quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Nessa perspectiva, as representações sociais circulam naturalmente em nosso cotidiano configurando as relações que estabelecemos com o mundo e com os outros, orientando nossas condutas e comunicações sociais. Elas formam um sistema de valores que define a identidade individual e coletiva e o sentimento de pertença do grupo. O estudo das representações sociais permite, segundo a autora, a compreensão da vida mental individual e coletiva dos sujeitos. Esse caráter social e dinâmico das representações sociais faz com que sejam compreendidas como produto e processo, simultaneamente.

Willem Doise partindo da teoria original de Moscovici constrói uma definição para representações sociais, afirmando que, “[...] as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (SÁ, 1996, p. 33). Para este autor, as representações expressam os valores sociais, afetivos e cognitivos de um grupo definindo tanto sua identidade como estabelecendo as relações e as ações desse grupo no nível social. A análise psicossocial de Doise contempla as perspectivas sociológica e psicológica que engendram as representações sociais de um determinado fenômeno. Doise, a partir de estudos sobre cognições sociais do ponto de vista da genética, aponta o problema da intervenção de um metassistema que regulamenta, controla, verifica e dirige as operações e o desenvolvimento cognitivo individual, considerando que funcionamentos cognitivos e regulações sociais, sistema e metassistema estão intimamente ligados e que um estudo das representações sociais deve levar em conta esse duplo componente (DOISE, 2001).

Wolfgang Wagner, em sua abordagem sobre a sócio-gênese das representações sociais, sistematiza e descreve o contexto fenomenal das representações sociais, distinguindo três grandes campos de investigação: a abordagem original das representações sociais como conhecimento vulgar; o vasto campo de objetos culturalmente construídos; e, o campo de condições e eventos sociais e políticos. Seu esforço concentra-se em apresentar a diversidade de objetos de pesquisa em representações sociais através de uma caracterização genética que

permite desvelar os fenômenos que constituem representações socialmente elaboradas (WAGNER, 2009).

Segundo Abric (2000) a estrutura das representações sociais configura-se a partir de três dimensões: informação (conjunto de opiniões acerca de um objeto), campo da representação (organização das informações em torno de tendências, conjunto de significados) e atitude (orientação em relação ao objeto, avaliação positiva ou negativa expressa pelo sujeito). As proposições de Abric constituem o mais formalizado desdobramento das representações sociais, denominado Teoria do Núcleo Central. Esta teoria ocupa-se de forma particular com os conteúdos cognitivos da representação, organizados e estruturados em torno de dois sistemas: o sistema central e o sistema periférico. O ponto de partida da abordagem estrutural é o de que toda representação está organizada em torno de um núcleo, entendido como o elemento fundante, porque determina sua significação e organização interna. Sua ênfase sobre o conteúdo cognitivo das representações faz com que a representação social seja concebida como um conjunto organizado de ideias e valores (ABRIC, 2000; ALMEIDA 2005; SÁ, 1996).

Nesta pesquisa, o referencial de base adotado corresponde à Abordagem Societal construída por Willem Doise por oferecer um arcabouço teórico, que possibilita estudar o trabalho docente considerando sua complexidade e multidimensionalidade, bem como a diversidade dos grupos que compõem a categoria profissional dos professores. No caso, discutindo especificamente sobre aqueles que atuam na Educação Superior.

Sobre o campo de pesquisa, Jodelet (2001) afirma que a teoria das representações sociais guarda três particularidades, a saber: vitalidade, transversalidade e complexidade. A vitalidade refere-se à quantidade de publicações, à diversidade dos países onde é empregada e aos domínios e campos de aplicação, e, às diferentes abordagens metodológicas empregadas. A transversalidade refere-se à articulação entre os diversos campos de pesquisa e a complexidade implica na dificuldade em definir e tratar esta teoria.

Devido ao “olhar psicossocial” da Teoria das Representações Sociais é possível uma aproximação entre teoria e prática. A partir desta característica, os estudos que tenham como objetivo estudar as práticas sociais poderão tomar a referida teoria como referência. Nessa perspectiva, o campo educacional é um campo de práticas sociais a serem desveladas.

Segundo Franco (2004, p.170)

A decisão de valorizar o estudo das representações sociais como categoria analítica nas áreas da educação e da psicologia da educação baseia-se na crença de que essa valorização representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas psicossociais.

Entendemos, assim, que a educação, como prática social, está permeada de sentidos, símbolos, significados, relações, ações e imagens que se traduzem em representações sociais. Nesse sentido, Moscovici (2009, p. 210) nos diz que “[...] as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. Compreendemos que as representações sociais dizem das nossas ideias, interpretações ou conceitos sobre determinados grupos ou coisas, e por isso as representações são ao mesmo tempo psicológicas e sociais.

Depreendemos que a prática social é necessariamente uma ação política, solidária, intencional que se trava na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Nessa teia de relações construídas e vividas no ambiente educacional, buscamos compreender as representações sociais do trabalho docente, construídas e partilhadas pelos professores da Educação Superior.

Nesse âmbito, a Teoria das Representações Sociais constitui-se como promissora para se atingir o propósito de compreender como e por que certas atribuições de sentido, atitudes, ressignificações e expectativas para com a atividade de trabalho dos professores são construídas e mantidas, uma vez que, a teoria busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam e justificam. (ALVES-MAZZOTTI, 2001a)

Queremos entender, assim, através das representações que os professores constroem da atividade de trabalho, a complexidade e a dinamicidade que permeiam sua atuação profissional no campo da Educação Superior. O campo das representações, por sua vez, movido pelas suspeições e provocações do contexto social objetiva descobrir nas formulações do senso comum, as construções de determinados indivíduos ou grupos, conferindo sentido ao conhecimento apropriado por estes indivíduos e grupos em suas práticas e relações sociais.

Consideramos, ainda, que as representações sociais caracterizam-se como uma compreensão cotidiana, construída a partir de referências preexistentes. Os seus resultados poderão sinalizar em que medida a formação profissional e o saber da experiência têm contribuído para a construção de representações sociais do trabalho docente neste nível de ensino.

Em síntese, o aporte teórico aqui apresentado contribui para o entendimento dos referentes pessoais e sociais que produzem as representações sociais construídas pelos docentes acerca da atividade de trabalho, uma vez que nos ajuda a compreender os fenômenos sociais de forma articulada e dinâmica.

Nesse sentido reforçamos a pertinência do estudo tomando o referencial de Gilly (2001, p. 322) que afirma:

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

No Brasil, diversos autores reforçam o valor da Teoria das Representações Sociais para estudos na área de educação, tais como Alves-Mazzotti (1994), Machado (2013), Shimizu, Menin e Lima (2009) e Silva (2009) que, através de investigações e publicações têm demonstrado o potencial teórico e metodológico da teoria para os estudos sobre práticas sociais e para compreensão dos processos implicados na elaboração de representações sociais que orientam tais práticas e condutas sociais de indivíduos ou grupos.

Ressaltamos a importância dos estudos em representações sociais no campo da educação, pois o olhar psicossocial nos ajuda a compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e que definem e determinam comportamentos e atitudes no grupo. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (1994, p. 77) afirma que “[...] cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, aos quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir”. Esta afirmação nos inquieta e nos leva à reflexão de que é preciso compreender a docência em suas especificidades e particularidades, considerando a existência de diferentes espaços de atuação dos professores, diferentes situações e condições de trabalho, bem como diferentes fatores socioculturais, econômicos e políticos nos diferentes grupos. Tal

consideração exige de nós que pensemos sobre a atividade de trabalho docente para além da descrição, buscando analisá-la em seus contextos situacional e profissional.

4.1. A Abordagem Societal das Representações Sociais

Conforme anteriormente anunciado, a Abordagem Societal proposta por Willem Doise, adotada nesta pesquisa como referencial teórico e metodológico, situa-se no quadro dos desdobramentos teóricos da Teoria das Representações Sociais proposta originalmente por Serge Moscovici, em 1961. Fundamentada na Psicologia Social, a Abordagem Societal tem como objetivo principal articular explicações de ordem individual e social, mostrando como os indivíduos dispõem de processos que lhes permitem funcionar em sociedade e, de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais, particularmente interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos (DOISE, 2002). Em outras palavras, trata-se de uma tentativa de conectar o individual ao social, colocando em evidência que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados pelas dinâmicas sociais.

De acordo com Doise (2001, p.193) “(...) a Psicologia Social quase não construiu conceitos que permitam articular os funcionamentos cognitivos individuais com as dinâmicas sociais mais amplas, das quais participam os indivíduos.” E esta parece ser a questão que motivou particularmente suas investigações, movendo-o à superação dos limites da Psicologia Social, no que se refere à dicotomia indivíduo e sociedade e às análises sobre os dissensos e os consensos presentes no indivíduo e nos grupos de pertença.

A partir destas considerações, compreendemos que, para desenvolver uma análise das representações sociais sob uma perspectiva geral como esta, se faz necessário, admite Doise (2001), recorrer a quatro níveis de análise, a saber: no primeiro nível de análise o foco está no estudo dos processos intraindividuais, ou seja, no modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. No segundo nível procura-se descrever os processos interindividuais e situacionais, através dos quais se consideram os indivíduos como intercambiáveis e são seus sistemas de interação que fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro nível leva em consideração as diferentes posições que

os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais, características de uma sociedade, e, analisa como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis. O quarto nível diz respeito aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. Nesse último nível situa-se a Abordagem Societal. Ela considera que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais.

As ideias de Doise foram inspiradas nos estudos de Serge Moscovici. Este autor, ao desenvolver o conceito de representação social, apresenta um quadro teórico complexo e estimulante que articula o estudo de sistemas cognitivos no nível do indivíduo ao estudo dos sistemas relacionais e societais. Henri Tajfel inspirou Doise quando realizou diversas pesquisas fazendo intervir a comparação intergrupo como o motor da construção de uma identidade social positiva. Já os estudos de Jean Piaget o influenciaram através da análise sociocognitivista desenvolvida por este teórico que considera a intervenção do social como primordial para o desenvolvimento moral dos indivíduos (DOISE, 2002). Estes foram os principais mestres de Doise e com quem ele estabeleceu diálogos epistemológicos para a construção da Abordagem Societal no estudo das representações sociais.

Doise (2002, p.30), define as representações sociais como “princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos”. Tal definição fundamenta-se em três hipóteses: a primeira hipótese é a de que os diferentes membros de uma população estudada partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social; a segunda hipótese refere-se à natureza das tomadas de posições individuais em relação a um campo de representações; e, a terceira hipótese considera a ancoragem das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas (hierarquias de valores, relações entre grupos, experiências sociais).

Conforme Doise (2001, 2002), sua definição de representações sociais visa articular a teoria de Serge Moscovici com a teoria produzida por Bourdieu, pois acredita que o autor está bem próximo da concepção de representações quando fala sobre a imprensa no trecho a seguir:

Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomadas de posições, definindo por uma certa “posição” distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completo e adequadamente representado quanto mais, perfeita for a homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classe (ou dos segmentos de classe), fundamento do princípio gerador de suas opiniões” (BOURDIEU *apud* DOISE, 2001, p. 193).

A citação acima foi utilizada por Doise para mostrar o quão próximo são os conceitos de Bourdieu, aos produzidos pela Teoria das Representações Sociais. Podemos observar que está em destaque neste trecho a dimensão simbólica na construção de opiniões e posições que orientam as atitudes dos sujeitos. Por sua vez, as representações sociais são compreendidas como tomadas de posição simbólicas, formadas por opiniões, atitudes e estereótipos, que são construídos e gerados nas relações sociais dos sujeitos. Portanto, as representações sociais funcionam como princípios organizadores e relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação de campo.

As aproximações da teoria proposta por Bourdieu com a proposta por Moscovici inscrevem-se na dimensão simbólica considerada em ambas as teorias como decisiva na construção da realidade social. Outro ponto em comum diz respeito à busca por superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade, indivíduo e sociedade. Quanto às aproximações teóricas entre Bourdieu e Moscovici, Lima e Campos (2015) destacam que é preciso cuidado para não simplificar aquilo que não é simples. Todavia, consideram que este debate interteorias e interdisciplinar - que articula a Sociologia com a Psicologia - pode contribuir para o estudo de questões complexas ligadas à educação.

Moscovici e Doise (1991) no livro sobre dissensões e consensos nos processos de decisão em grupos, asseguram a concepção de “conflito” no espaço social aproximando-se ainda mais das proposições de Bourdieu sobre as influências sociais e seus conceitos de campo e *habitus*. Por outro lado, não se pode atribuir tal estudo à influência exclusiva de Bourdieu, pois estes foram também influenciados, sobretudo, pelos psicólogos sociais, a exemplo de Kurt Lewin⁸, um dos fundadores

⁸ Kurt Lewin concebe a sociedade como uma rede constituída por diversos grupos sociais dos quais as pessoas participam e agem de acordo com sua pertença. Por sua vez, o mesmo indivíduo pode

da Psicologia Social, bem como através dos trabalhos experimentais no campo de estudos da influência social, como é o caso das pesquisas sobre as minorias ativas.

Contudo, destacamos que a Abordagem Societal proposta por Doise busca a articulação interdisciplinar entre a Psicologia e a Sociologia, através das quais, os estudos de Bourdieu se apresentam como contributo importante para a elaboração e discussão teórica desta abordagem. A Abordagem Societal, conforme aponta Almeida (2009), visa estabelecer uma conexão entre indivíduo e sociedade, colocando em evidência que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais.

Os grupos de pesquisadores liderados por Doise articulam as representações sociais com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos e os conflitos sociocognitivos suscitados por essa interação social na construção de representações sociais.

Doise (2002 p. 30) define “[...] as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, que influenciam as tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas que interferem nas relações sociais.” O autor considera a atividade do sujeito, tomado como indivíduo ou grupo na elaboração de representações sociais; admitindo que, as representações são elaboradas e/ou construídas processualmente e que elas são sempre representação de um sujeito ou grupo sobre um objeto e não produto ou reprodução desse objeto.

Para Moscovici (2009) o que caracteriza inicialmente uma representação é a partilha de um grupo essencialmente social. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, tomado como fundamento para esta pesquisa, nos auxilia a compreender os referenciais pessoais e sociais que concorrem para a construção das representações dos docentes sobre a atividade de trabalho desenvolvida na Educação Superior.

As representações são construídas socialmente, na interação entre os grupos e num determinado tempo e espaço. Elas emergem do senso comum, da vida cotidiana dos indivíduos refletindo o modo de compreender o mundo e de relacionar-se com ele. Enquanto abordagem psicossocial inserida em um campo

pertencer a diferentes grupos, mas nem todos os grupos são igualmente importantes. Deste modo, um indivíduo pode a depender das circunstâncias, se sentir pertencente a um grupo determinado (TORRES E CAMINO, 2013).

transdisciplinar possibilita-nos um olhar amplo sobre a atividade de trabalho dos docentes.

Alaya (2011, p. 262) assim define a teoria: “Trata-se de uma teoria dos fatores reais, pois possui um poder heurístico na compreensão dos processos sociocognitivos e das condutas sociais”. Deste modo, a teoria considera que a relação do sujeito com a realidade não é um dado, mas o resultado de processos, que podem ser eles próprios objetos de transformação. No entanto, a relação com a realidade não é direta e os processos que cria não são estáveis. São na maior parte das vezes relações simbólicas de construção de uma realidade e flexíveis aos contextos sócio-históricos.

Doise (2002, 2011) defende que uma tarefa importante que se coloca para os psicólogos sociais é estudar as relações entre as normas sociais e os funcionamentos cognitivos, procurando responder à pergunta: quais sistemas de comunicação característicos de uma sociedade atualizam quais funcionamentos cognitivos, em quais contextos específicos? Tal questionamento foi inspirado pelas proposições de Moscovici quando preconiza que o estudo das representações sociais demanda que se coloquem em relação os sistemas cognitivos complexos do indivíduo com os metassistemas de relações simbólicas que caracterizam uma sociedade.

Dois são os sistemas cognitivos: o sistema operacional que faz associações, inclusões, discriminações e deduções, que se referem às relações operacionais inscritas no nível individual; e, o metassistema que controla, verifica e seleciona através de regras lógicas ou não, estabelecendo as relações normativas que se inscrevem no nível social. Nesse contexto, as representações funcionam como sistemas de comunicação.

Sobre os sistemas de comunicação Doise (2011, p. 126) afirma que, “[...] o melhor lugar para estudar a dupla dinâmica do sistema e metassistema que opera nas representações sociais se encontra precisamente em suas imbricações nas relações de comunicação”. A comunicação desempenha papel fundamental para a construção de representações sociais. São três as modalidades de comunicação praticadas: a difusão, a propagação e a propaganda. A difusão é caracterizada por uma indiferenciação entre a fonte e o receptor da comunicação. A propagação é uma relação de comunicação estabelecida por membros de um grupo dotado de uma visão de mundo bem organizada, que dispõem de uma crença a propagar,

enquanto se esforçam para acomodar outros saberes ao seu quadro de pensamento. E por último a propaganda é uma forma de comunicação que se insere nas relações sociais. Estas modalidades de comunicação foram estudadas e apresentadas por Moscovici em sua pesquisa sobre as representações sociais da Psicanálise.

De acordo com Doise (2011) a atualização das regulações sociais feita pelo metassistema social no sistema cognitivo constitui o estudo das representações sociais. Ainda segundo Doise, os conceitos de metassistema e sistema cognitivo foram fundamentais nas investigações de Moscovici e o conduziram a uma ampliação da discussão conceitual procurando diferenciar as opiniões, atitudes e estereótipos, que mantêm vínculos específicos com diferentes sistemas de relações sociais.

Mendonça e Lima (2014) destacam que as análises da cognição social, especificamente dos conceitos de crenças e atitudes, podem ser muito úteis para ampliar a Teoria das Representações Sociais, pois a teoria complementa vários aspectos das cognições sociais, mostrando a importância das ancoragens sociais. Nesse ponto, os autores destacam a contribuição de Doise quando evidencia que as representações e cognições se formam nos e para os julgamentos sociais, entendendo que uma representação é formada através dos julgamentos de um grupo sobre os outros. Assim, o posicionamento do sujeito em relação ao meio social interfere na forma como o indivíduo compreende a realidade.

A representação funciona como um sistema de classificação e de denotação e, a lógica desse sistema não permite neutralidade, logo, cada objeto ou ser possui um valor positivo ou negativo, assumindo um determinado lugar na hierarquia de valores. Assim, na construção de representações fazemos julgamento de valor que estão baseados em nossas referências pessoais e grupais. O processo de julgamento é fundante no processo de ancoragem. É por meio dele que tornamos o novo em algo familiar. Mediante o processo de familiarização, ocorre a objetivação, ou seja, o objeto ou fenômeno representado torna-se concreto, ganha materialidade, torna-se imagem. Assim, conforme preconizado por Moscovici (2009) o objetivo de uma representação social é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir da diversidade de indivíduos, atitudes e fenômenos.

No que se refere aos grupos, Doise e Moscovici (1991) afirmam que as opiniões e as previsões estão sujeitas a sistemáticas tomadas de partido e que estas são consequências da pertença das pessoas ao grupo. O que equivale a afirmar que o grupo possui sua própria estrutura, seus próprios objetivos, suas próprias relações sociais. E que estas influenciam o modo como os indivíduos pensam e agem.

Torres e Camino (2013) a partir dos seus estudos sobre grupos sociais, relações intergrupais e identidade social defendem que os grupos são parte do esforço vital do ser humano, que é ser de relações. Vejamos:

[...] os grupos fazem parte dos objetivos vitais do indivíduo: ingressar em grupos, reforçar sua posição ou status neles, ser aceito por eles, etc., seriam, portanto, elementos constitutivos da vida psicológica do indivíduo. Sua posição no grupo, a quantidade de espaço, de movimento livre dentro dele, e as características grupais semelhantes são importantes na determinação do espaço de vida do indivíduo e, por consequência, no seu comportamento (p.522).

Para os autores, os grupos desempenham um papel fundamental na vida dos indivíduos. Destacam a importância da dimensão social, mas principalmente enfatizam a dimensão psicológica que desencadeia o desejo de pertencer a um grupo, participar dele, compartilhar de seus ideais inclusive para autoafirmação pessoal, ou seja, a necessidade de reconhecimento social do esforço que fazemos para realizar de modo significativo as diversas tarefas perseguidas em comum. Logo, estudar o trabalho docente na Educação Superior implica considerar o cenário atual, a existência de diversos grupos, as diferentes instituições existentes, os variados regimes de trabalho, a prevalência de uma atividade frente a outras questões, que figuram como elementos marcantes do grupo e justificam o valor da Abordagem Societal para esta pesquisa.

Doise e Moscovici (1991, p. 68) ao destacarem a necessidade de pertença, afirmam que “[...] um homem colocado à margem seria tão inexistente como a sua ação ou a sua obra: um cidadão que ninguém consulta, um livro que ninguém lê, uma teoria sem eco, um trabalho que passa despercebido, um quadro sobre o qual não se detém o olhar, indiferente”. Há, portanto, um conjunto de expectativas dos indivíduos para com os benefícios que o grupo pode lhe oferecer. Esse benefício pode ser entendido como a satisfação, a felicidade, por exemplo, e, sobretudo, uma necessidade de reconhecimento que mobiliza a participação e o esforço pessoal do

indivíduo para com o grupo. Sem participar, pois, os homens não existiriam. É a participação que lhes dá o sentido de comunidade.

Os grupos assumem ainda um papel conservador, servindo para amenizar as diferenças entre os indivíduos, prevenir seus excessos e conduzi-los ao hábito típico do grupo. Assim, muitas vezes, serão mais apreciados aqueles que jogam o jogo do grupo e, conseqüentemente, excluídos aqueles que se recusam e preferem jogar seu próprio jogo (DOISE, MOSCOVICI, 1991). Os atos de decisão e consentimento são atos de participação necessários à vida psíquica dos indivíduos conforme discutimos anteriormente. Por isso, os grupos podem desempenhar diferentes papéis, ora para conservar, ora para inovar, mas serão sempre influenciadores na tomada de posição dos indivíduos e na construção de sua identidade e de seu sentimento de pertencimento e de sujeito partícipe.

Sobre os grupos de referência Doise (2001) afirma com base nas pesquisas de Huyman (1942) que

Nem sempre existe uma relação de causalidade simples entre a pertença do indivíduo a um grupo e o grau em que ele partilha as opiniões de seus outros membros. Cada indivíduo têm vários grupos de pertença: alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros. Grupos aos quais um indivíduo não pertence, mas a que aspira pertencer, podem também desempenhar um papel de ancoragem (p.194).

Huyman admite desta forma, que quanto maior for o sentimento de pertença a um grupo e à identificação com seus ideais, maior será a tendência a diferenciar seu próprio grupo de outros grupos. As diferenças entre grupos e a ancoragem das representações sociais na tomada de decisões e no pertencimento dos indivíduos foram os grandes mobilizadores das investigações de Doise. O autor aponta para a necessidade de superação da dicotômica relação entre indivíduo e sociedade, objetivo e subjetivo, enfatizando a análise de crenças, valores, atitudes e representações sociais. Por sua vez, destaca a importância dos grupos de referência nos posicionamentos dos indivíduos e na tomada de decisões.

Sobre o consenso nas decisões do grupo, Doise e Moscovici (1991, p.6) discutem que “[...] o consenso explora diversos pontos de vista e as diversas possibilidades que estão em discussão, congrega-os e dirige-os para um entendimento reconhecido por todos”. O consenso faz-se necessário quando as pessoas querem associar-se, agir em comum acordo, decidir coletivamente. Deste

modo, toda tomada de posição em termos de justo ou injusto é o resultado de um conjunto complexo de comparações sociais.

Para Alaya (2011, p. 266)

A Teoria das RS integra a ideia da homologia estrutural, do fato de que conhecemos uma correspondência entre a ação do sujeito conhecedor (que neste contexto é coletivo) e suas raízes na realidade social. Isto significa que existe uma homologia entre os processos cognitivos implementados nas RS e na estrutura social. O que melhor representa essa visão é a teoria dos princípios de organização (Doise, 1990). Os princípios geradores que constituem as RS estão relacionados a inserções específicas no conjunto das relações sociais. As relações simbólicas que intervêm nessas relações sociais são elas mesmas, determinadas, por esses princípios de organização. Estes últimos são, portanto, assimiláveis a uma estrutura social internalizada.

A homologia estrutural permite a reinterpretação dos elementos reais conformando-os a representação, mas também modificando e atualizando o sistema de representações de acordo com os elementos da realidade. A abordagem societal, conforme pontuado por Alaya, reconhece na representação social as propriedades cognitivas e societais que estão em jogo nas relações simbólicas e que atuam como princípios geradores e organizadores da estrutura social assimilada.

Nessa perspectiva, Torres e Camino (2013, p. 535) afirmam: “[...] as diversas explicações em Psicologia Social podem ser explicadas de intraindividuais, interpessoais, intergrupais e ideológicas”. Assim, a Psicologia Social não pode atribuir ao grupo um papel secundário nas investigações, pois corre o risco de desconsiderar a existência dos diversos níveis de explicação que se encontram ligados à complexidade e ao dinamismo dos fenômenos sociais, além de desenvolver explicações reducionistas.

Sobre o estudo de representações sociais, Moscovici (2009, p. 43) afirma que “[...] quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender.” Comungamos de tal pensamento e defendemos que o trabalho docente merece ser investigado e compreendido como processo dinâmico, comunicacional e por natureza interacional, como prática social realizada com seres humanos e para seres humanos. Por isso, o estudo do trabalho

docente à luz da abordagem da Teoria das Representações Sociais enquanto campo transdisciplinar nos possibilita compreender a atividade de trabalho do docente como processo humano e não como produto do meio ou mercadoria com valor de troca.

Em síntese, a Abordagem Societal elaborada por Willem Doise propõe que: há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de um grupo, acerca de um dado objeto social. É preciso entender e explicar porque os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com os objetos de representação; é preciso identificar as ancoragens sociais que explicam as tomadas de posição que caracterizam as representações. Ou seja, o foco das pesquisas desenvolvidas por Doise contempla as análises sobre o entendimento comum, a organização das tomadas de posição individuais e as ancoragens das diferenças individuais.

Embora a Abordagem Societal ofereça um quadro teórico e conceitual complexo que articula os níveis individual e social para o estudo de representações sociais, as investigações e análises que recorrem às explicações do tipo societal ainda permanecem minoritárias em Psicologia Social. E são recentes e ainda pouco expressivas no Brasil, destacando-se os estudos de Angela Almeida sobre o fracasso escolar (1999) e Leôncio Camino (1995) que discute as crenças como fatores opostos à militância política. Deste modo, destacamos a importância de estudos que adotam a Abordagem Societal e consideramos seu valor para esta pesquisa por nos possibilitar analisar a atividade de trabalho docente compreendendo os sentidos a ela partilhados e atribuídos pelos diferentes grupos, identificando suas pertencas e tomadas de posições a partir das ancoragens feitas pelos indivíduos ou grupos na elaboração de representações sociais sobre o objeto em estudo.

Esta investigação procura considerar e compreender o trabalho docente nos diferentes contextos e condições de trabalho, explorando as diferenciações intergrupais (num dado grupo) e intragrúpicos (entre grupos) e situando as posições dos grupos estudados em relação aos eixos explicativos, tais como instituição pública e instituição particular, gênero, condições, situações e contextos de trabalho. Assim, o objeto de pesquisa nos leva à escolha da Abordagem Societal para o estudo em pauta por seu potencial teórico e metodológico para estudos desta natureza.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando o campo de trabalho, os sujeitos participantes da pesquisa, instrumentos utilizados e procedimentos de análise.

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o aporte metodológico do estudo, expomos a abordagem orientadora da pesquisa e os instrumentos de recolha das informações. São ainda explicitadas informações referentes à escolha do lócus da investigação, aos sujeitos participantes e aos procedimentos de análise utilizados.

5.1. Abordagem da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, abordagem que enfatiza a necessidade de se penetrar no universo conceitual dos sujeitos. Para Minayo (2010, p. 57), “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa toma em consideração a relação dinâmica entre sujeito e objeto e entre as relações objetivas e subjetivas, sendo profícua para os estudos em representações sociais, por valorizar os processos interativos e comunicacionais.

Para Dauster (2001, p. 50) “a investigação das representações sociais nos conduz à vida social, nos aproxima das relações concretas, ao contrário de afastar-nos da vida vivida, como se fossem abstrações”. Compreendemos, a partir desta afirmação, que as representações construídas não são apenas discursos, mas, posições, formas coerentes de explicação da realidade. Essas representações denunciam a maneira dos sujeitos de agir, pensar e sentir, engendradas coletivamente através do processo de comunicação social porque orientam a prática. Por serem de origem psicossocial as representações sociais não são fixas, elas se transformam no diálogo e no contexto social.

5.2. Procedimentos de coleta de dados: 1ª etapa o questionário

A Teoria das Representações Sociais como abordagem teórico-metodológica nos possibilita uma vasta possibilidade de técnicas de pesquisa para compreensão do objeto investigado. Segundo Almeida (2005, p.135), “[...] efetivamente, não temos, até o momento, um único instrumento que permita elucidar, ao mesmo

tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação”. Desta forma, a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método em particular de pesquisa, e, portanto, ela contempla diversas possibilidades de abordagem do objeto de estudo. Mas, como a palavra é um símbolo de comunicação por excelência, os instrumentos e procedimentos verbais tornam-se essenciais em pesquisas de representações sociais.

Para compreender a atividade de trabalho docente na Educação Superior, elegemos como instrumentos de coleta de dados o Questionário e a Instrução ao Sósia. O questionário visa identificar elementos consensuais e variações das representações sociais de trabalho docente. A instrução ao sósia busca analisar as atividades de trabalho desenvolvidas no cotidiano dos professores e suas relações com as representações sociais de trabalho docente, bem como analisar os elementos contextuais, políticos e pedagógicos que ancoram as variações nas tomadas de posição e representações de trabalho docente nos diferentes grupos de professores.

Na primeira fase da pesquisa, utilizamos o questionário. Conforme Gil (1999, p. 128), o questionário é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. O questionário possibilita o levantamento de dados por amostragem e sua aplicabilidade dar-se-á nas mais diversas áreas do conhecimento. O questionário estrutura-se a partir de um conjunto de perguntas fechadas ou abertas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica, entre outros. O questionário pode ser administrado em interação pessoal, em forma de entrevista individual ou por telefone; e pode ser autoaplicável, mediante envio por correio eletrônico ou em grupos através de apresentação impressa do mesmo.

Conforme Almeida (2005, p. 137), o emprego do questionário para estudos em representações sociais

[...] permite, através de uma análise quantitativa, identificar a organização das respostas, evidenciar os aspectos explicativos ou discriminantes de uma dada população (análise intragrupo) ou entre populações (análise intergrupos), situar posições dos grupos estudados em relação aos eixos explicativos, etc. Além disso, a

possibilidade de padronização do instrumento reduz os riscos de uma interpretação equivocada por parte do pesquisador e evita grandes variações na interpretação das perguntas, já que as questões são exatamente as mesmas para todos os sujeitos.

O questionário constitui um instrumento bastante utilizado pelo grupo de pesquisadores liderados por W. Doise, que ao propor uma análise tridimensional das representações sociais busca suporte nos métodos de análises de dados quantitativos, nos quais os questionários ocupam uma posição privilegiada (ALMEIDA, 2009). Consideramos que o questionário possibilita ainda uma análise qualitativa do material coletado, rica em detalhes e significados, nos permitindo compreender o modo como os professores pensam e realizam a atividade de trabalho. Como já dissemos, com o questionário buscamos identificar os eixos ou os fatores gerais que organizam as representações sociais dos professores sobre o seu trabalho, bem como as variações dessas representações entre professores de licenciaturas de diferentes instituições.

Na primeira etapa da pesquisa aplicamos um questionário *online* junto a professores de licenciaturas diversas, atuantes em instituições públicas e privadas, universidades e faculdades, localizadas na capital pernambucana, Recife e nas cidades de Caruaru e Garanhuns, municípios *lócus* de expansão de universidades públicas federais e estaduais, bem como de instituições privadas que oferecem cursos de graduação (presenciais e à distância). Através do questionário buscamos identificar os elementos gerais que organizam as representações sociais dos professores sobre o seu trabalho, analisando as atividades desenvolvidas no cotidiano dos professores universitários de diferentes instituições e suas relações com as representações sociais de trabalho docente.

Enviamos o questionário por *e-mail*, pois gostaríamos de alcançar o maior número possível de participantes, bem como uma diversidade de instituições e cidades nas quais se encontram instalados. O questionário que utilizamos nessa fase foi criado com o auxílio do *Google Docs*, ferramenta que permite criar uma pesquisa, planejar eventos, votações, preparar testes para alunos ou criar formulários a partir do *Drive* ou de qualquer planilha já existente, além de registrar as respostas ao formulário.

Para criar um formulário é necessário possuir uma conta ativa no *Google*, através do *gmail.com* e realizar os seguintes passos: 1º passo acessar o *gmail*, em

seguida, acessar o *Google Apps* e clicar em Drive; 2º passo clicar em *Meu Drive*, Novo Arquivo, Formulários *Google*. Também é possível realizar uma busca através do acesso *docs.google.com/forms* e seguir o passo 2.

No modelo do formulário é possível adicionar as perguntas que desejar, bem como cabeçalhos e orientações de respostas, que podem ser editadas sempre que for necessário. Ao finalizar o formulário é possível compartilhá-lo por *e-mail*, em redes sociais ou incorporá-lo a uma página da *web*. Para tanto, basta clicar na opção enviar formulário que aparece na parte superior do formulário. Logo, uma caixa de mensagem será aberta com o *link* para compartilhamento e a opção para inserir os *e-mails*. Depois de personalizar a mensagem e o assunto é só clicar em enviar. O formulário também pode ser compartilhado através de mensagem enviada pelo e-mail, basta clicar em escrever mensagem, personalizar o texto e o assunto que serão enviados e inserir um *link* de acesso através da barra de ferramentas do *e-mail*.

O Formulário *Google* permite criar formulários rapidamente, compartilhar com outras pessoas em tempo real, convidando participantes para responder à investigação por *e-mail* ou por redes sociais. O formulário possibilita ainda, a análise das respostas através de uma planilha detalhada, gerada pelo próprio sistema ou através do resumo das respostas que fornecem gráficos e tabelas que auxiliam na caracterização do grupo e no acompanhamento das respostas. Também é possível escolher o destino para as respostas ao formulário, que podem ser tabulados em uma planilha ou no próprio formulário.

Após a criação do questionário através do Formulário *Google*, realizamos um teste para validação do instrumento. Enviamos o questionário para seis professores de instituições diferentes a fim de que, mediante suas respostas pudéssemos detectar as possíveis dificuldades no texto, bem como aquelas decorrentes de sua aplicação. Dos seis professores, quatro responderam e apenas uma professora relatou certa dificuldade, todavia, esta dificuldade foi de ordem pessoal e não exatamente operacional. Após validação do instrumento, contatamos as instituições para informá-las a respeito dos objetivos da pesquisa e para solicitar autorização para o acesso aos endereços eletrônicos dos professores de cursos de licenciatura.

Fizemos contato com dez instituições, cinco públicas e cinco privadas, distribuídas nas cidades do Recife, Caruaru, Vitória de Santo Antão e Garanhuns. Fomos até as instituições com um ofício de apresentação do Programa de Pós-

Graduação da UFPE que descrevia o objetivo da pesquisa, a metodologia e a solicitação dos *e-mails* para a realização da primeira etapa da pesquisa. Em algumas instituições enfrentamos certa dificuldade, decorrente da burocratização, que nos levava de um lado para outro sem respostas à nossa solicitação. Estas dificuldades ocorreram principalmente nas IES privadas. Uma instituição privada chegou a solicitar o projeto de pesquisa e uma carta da orientadora declarando a responsabilidade com o sigilo e o anonimato da participação da instituição. Outras duas instituições, também privadas, negaram-se a fornecer os *e-mails* e, as demais indicaram a busca no site e/ou nos forneceram por *e-mail* os dados. Em relação às instituições públicas tivemos acesso aos *e-mails* através dos *sites* e dos departamentos aos quais os docentes se vinculam. Na maioria dos casos fizemos a solicitação aos departamentos que não fizeram objeção nenhuma quanto à liberação dos dados. Algumas inclusive possuem em quadros de avisos e comunicados a lista de professores com seus respectivos *e-mails*.

Deste modo, tivemos acesso a três instituições públicas e quatro instituições privadas, localizadas em Recife, Caruaru e Garanhuns. Participaram da pesquisa professores dos cursos de licenciaturas diversas, como: Computação, Expressão Gráfica, Física, Química, Matemática, Letras, História, Pedagogia, Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, Educação Física e Ciências Biológicas.

De posse dos endereços dos professores, procedemos com o envio dos questionários. Enviamos mais de 400 *e-mails* convidando os docentes a participarem da pesquisa e descrevendo os objetivos da investigação, bem como estabelecendo o prazo para respostas. Foram enviados também lembretes sobre o término do prazo. Dos mais de 400 questionários enviados obtivemos um retorno de 56 respostas. Consideramos que esse resultado pode ser um indicativo da indisponibilidade de tempo dos professores.

5.3. Procedimento de coleta de dados: 2ª etapa a Instrução ao Sósia

Como já dissemos, a primeira etapa da pesquisa contou com a participação de 56 professores, destes, 36 se disponibilizaram a continuar participando da pesquisa. Esses professores disponibilizaram endereços de *e-mails* e números de telefones, através dos quais fizemos contato com os mesmos e agendamos

encontros em seus locais de trabalho em dias e horários convenientes para cada professor contatado. Apenas uma instrução se deu em outro espaço de trabalho do professor, que não a instituição de Educação Superior na qual trabalhava.

A instrução ao sócia⁹, procedimento utilizado na segunda etapa deste estudo, constitui-se como um processo de formação e transformação da experiência, uma estratégia de autoconfrontação, como propõe Oddone (1981). Tal método busca estabelecer um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, o que eles dizem daquilo que fazem, e, por fim, o que eles fazem daquilo que eles dizem. Em outras palavras, podemos dizer que através da autoconfrontação o sujeito é levado a confrontar o que pensa com o que realmente faz em sua atividade de trabalho, em um movimento de formação e transformação da experiência.

Conforme Oddone (1981) os procedimentos de autoconfrontação permitem analisar quatro domínios da experiência: 1) o campo das relações com a tarefa; 2) o campo das relações com os pares nos coletivos; 3) o das relações com a linha hierárquica; 4) e as relações com as organizações formais ou informais do mundo do trabalho.

Ivar Oddone (1986) criou a instrução ao sócia ao investigar a atividade profissional dos operários da FIAT. Tal método foi utilizado para análise da experiência dos metalúrgicos nos anos 70. Oddone empregou esta estratégia por não conseguir fazer com que os operários falassem sobre seu trabalho utilizando perguntas diretas. Com este procedimento, percebeu ser possível obter detalhes do trabalho humano ao instruí-los a falar sobre ele como se falassem a um sócia, ou seja, a um sujeito que poderia substituí-lo em sua atividade. O propósito do autor era o de recuperar e discutir a experiência concreta dos trabalhadores a partir deles próprios. O método vem sendo empregado na clínica da atividade¹⁰ como via para elaborar e formalizar a experiência de trabalhadores em vários meios profissionais.

⁹ Formulado inicialmente pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, em 1970, o método de instrução ao sócia era utilizado em seminários de formação operária junto aos trabalhadores da FIAT, em Turim. A principal preocupação de Oddone consistia em recuperar e discutir a experiência concreta dos operários. Para isso, ele propôs a instrução ao sócia que visava trazer à tona a forma como cada trabalhador realizava sua atividade (BATISTA, RABELO, 2013).

¹⁰ A Clínica da atividade é uma proposta teórico-metodológico que ultrapassa as perspectivas tradicionais de análise do trabalho e que traz em seu repertório aspectos da teoria ergonômica francesa e da psicologia do trabalho, com foco na psicologia russa, cujo principal contribuidor é Vygotski. O propósito da clínica da atividade é tentar explicitar a subjetividade e o teor da atividade. Trata-se de uma abordagem em profundidade da atividade de trabalho, muito utilizada também para análises psicopatológicas.

A instrução ao sócia, inspirada na metodologia de autoconfrontação tem como base a seguinte orientação: *suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu me encontro em situação de dever te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?* (CLOT, 2000).

A instrução ao sócia permite acesso aos detalhes da atividade de trabalho, respondendo ao “como” e o “porquê”. Para Clot (2010, p. 111) “[...] a instrução ao sócia é uma maneira de o trabalhador se confrontar consigo mesmo”. No diálogo com o pesquisador, o trabalhador não expressa apenas as atividades já realizadas, mas também revive o passado, fazendo-o presente novamente, abrindo a possibilidade para uma nova ação, transformada. Isso é possível através do movimento reflexivo que o professor faz sobre sua atividade de trabalho, como mostra a ilustração a seguir:

Figura nº 01 - Esquema de análise da atividade de trabalho



Fonte: Mônica Sales (2017)

A figura acima mostra o movimento reflexivo da experiência do trabalhador com o seu trabalho através da instrução ao sócia com a qual ele é levado a pensar a atividade de trabalho através da própria experiência. Conferir à atividade de trabalho aspectos positivos ou negativos contribui para a constituição de representações sociais, em um processo de tensão permanente entre presente e futuro, atribuições e pertencas, ser e estar, expectativas e realidades.

O papel do sócia é o de conhecer uma situação desconhecida. Ele deve dirigir-se ao sujeito para obter uma dupla descrição: a da situação e a da conduta a manter na situação. Durante a instrução, o sócia deve procurar antecipar os obstáculos e os recursos que ele encontrará em função da representação que ele faz da situação. Ele pede ao sujeito que o guie em sua ação. De acordo com Clot (2006, p.149) o sócia é “um interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber”. Compete ao sócia descobrir a atividade, impedir o fluxo linear da descrição da atividade, buscar saber como o instrutor faz e por quais motivos.

O papel do instrutor é o de ajudar o sócia a se ver numa situação que ele não conhece, indicando não apenas o que faz habitualmente, mas também o que não se deve fazer na situação, o que não deveria jamais fazer se for substituído, o que poderia fazer, mas não fará (CLOT, 2000). Conforme Clot (2000, p. 14) “[...] o que é convocado pela obstinação metodológica do sócia é a atividade possível e impossível na atividade real.” Para o autor, o real da atividade é o impedimento, ou seja, aquilo que não é feito, o que o trabalhador gostaria de fazer, mas não faz, o que poderia ter sido feito, o que deveria ter sido feito, o que foi feito sem querer fazer. Deste modo, compete ao instrutor, delimitar uma sequência de trabalho, construir uma projeção para o futuro com dia e hora marcados (ex.: amanhã à tarde, na atividade da reunião), orientar a situação que o sócia não conhece e precisa conhecer. Sua fala deve ser na segunda ou terceira pessoa do singular “tu”, “você”. Conforme orienta Clot (2006), o pesquisador/sócia deve formular as perguntas em primeira pessoa, induzindo o sujeito/instrutor a responder em segunda pessoa, para que o profissional fale sobre si de forma indireta, revelando representações que poderiam não aparecer se o trabalhador descrevesse diretamente a sua própria atividade.

A vivência do método ocorre da seguinte forma: buscam-se um grupo de pares, ou seja, trabalhadores que realizam a mesma atividade e se apresentam como voluntários para participar dos encontros, que são previamente agendados com os trabalhadores. E o pesquisador deverá ser o sócia do trabalhador, aquele que o substituirá em sua atividade de trabalho. O sócia deverá solicitar que o trabalhador, de forma voluntária o oriente na substituição. Num segundo momento o pesquisador deverá solicitar que o instrutor reflita sobre o que o exercício lhe

causou/provocou através da leitura e reflexão sobre a instrução. Nesta fase, busca-se a análise sobre os efeitos da experiência nos indivíduos.

Ao realizar a leitura e análise da instrução dada, ocorre a autoconfrontação, através da qual o sujeito é confrontado consigo mesmo pela mediação do sócia. O trabalhador recebe a transcrição e elabora um comentário sobre a instrução. Cumpre esclarecer que essa metodologia é usada como intervenção e, não somente, como coleta de dados porque busca não apenas a compreensão das atividades desenvolvidas pelo trabalhador, mas a transformação e melhoria do trabalho e sua conscientização sobre as atividades. A sugestão da Clínica de Atividade é a de que o tempo de realização do procedimento não ultrapasse 1h30 minutos. A vivência do método não ocorre da mesma maneira. Muitas pesquisas têm adaptado o método de acordo com o grupo pesquisado¹¹.

No caso das pesquisas sobre o trabalho docente, o pesquisador não é solicitado a investigar o ambiente de trabalho e fazer intervenções que busquem sua melhoria como ocorre nas empresas onde esse método se destacou. Ao contrário, o pesquisador depende de voluntários e busca por eles. Além disso, nem sempre se consegue obter grupos. Deste modo, o trabalho é realizado com duplas ou mesmo individualmente. Goularte e Gatto (2015) comentam que a instrução ao sócia possibilita ao professor a oportunidade de denunciar as condições de trabalho, bem como, favorece a expressão do professor através de um trabalho conjunto entre quem orienta (instrutor) e quem recebe a orientação (sócia-pesquisador) acerca da atividade educacional. Deste modo, a instrução ao sócia possibilita que vislumbremos representações do professor sobre questões formais e informais do trabalho.

Para Clot (2000, p. 2) “[...] a verbalização em análise do trabalho é um instrumento da ação interpsicológica e social. [...] a verbalização é em si mesma, uma atividade do sujeito e não somente um meio de acessar a uma outra atividade”. Trata-se de uma metodologia profícua para estudos que buscam analisar as representações sociais de trabalho docente, uma vez que, a representação é um

¹¹ Ver pesquisas de: MATTEDI, Ana Paula da Vitoria; BARROS Maria Elizabeth Barros de; CARVALHO, Silvia. Análise da atividade: profissionais do sexo no parque Moscovo. **Mnemosine**, Vol.10, nº2, p. 108-123, 2014.

GOULARTE, R. da S; GATTO, V. B. O método instrução ao sócia na pesquisa sobre o trabalho docente. s/d. Acesso em 10 de ago. de 2015. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/14 Raquel.pdf>

guia para a ação e através da verbalização podemos acessar a atividade do sujeito de maneira detalhada. O processo comunicacional através da verbalização é fundamental para a interação entre sujeitos e configura-se como elemento indispensável à construção de representações sociais.

Doise (2002) centrou seus estudos nas interações sociais e em procedimentos experimentais que levem em conta as normas e as representações sociais vividas, através das quais os sujeitos respondam à situação experimental. Por sua vez, os elementos do ambiente social como as normas, as representações e as regras, organizam as relações sociais das quais os docentes fazem parte e agem como reguladoras de suas atividades mediante apropriação individual dos instrumentos cognitivos socialmente construídos. Os docentes conseguem realizar a tarefa cognitiva de refletir sobre sua prática quando confrontados consigo mesmos através do outro (sósia). O processo de autoconfrontação funciona como elemento de tensão que provoca o conflito cognitivo, fator desencadeante de mudanças e fonte de progresso cognitivo. Deste modo, podemos afirmar que o método de instrução ao sósia, dada sua natureza experimental, se adéqua aos propósitos desta pesquisa e à abordagem teórica adotada.

Para Spink (1995) as técnicas verbais são as formas mais comuns utilizadas para acessar as representações sociais, pois possibilitam dar voz ao sujeito, evitando impor as concepções do pesquisador, além de fornecerem um rico material, especialmente no que se refere às práticas sociais e às condições de produção dessas representações sociais. Através da Instrução ao sósia, o pesquisador tem acesso a uma produção verbal do professor sobre o seu trabalho e a uma produção escrita oriunda da análise da produção verbal.

Goularte e Gatto (2015) investigaram a utilização do método instrução ao sósia em pesquisas sobre o trabalho docente. A investigação revelou que a maioria das pesquisas que utilizam a instrução ao sósia como instrumento para pesquisar as representações do trabalho docente provêm da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e estão filiadas ao Grupo ALTER (Análise de Linguagem - Trabalho Educacional e suas Relações). As autoras localizaram e analisaram as seguintes pesquisas: Oliveira (2011) aborda as representações do trabalho do professor de pós-graduação de uma universidade pública; Tognato (2008) trata da (re)construção do trabalho do professor de inglês nos ensinos fundamental e médio em escola pública; Pinto (2009) investiga o trabalho docente de um professor de ensino

fundamental. Essas teses têm em comum a utilização do método Instrução ao sócia para o acesso a textos produzidos por professores e apoiam-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade. A quantidade de trabalhos localizados indica que se trata de um método novo e pouco explorado, mas que se mostra profícuo para pesquisas que buscam compreender a atividade de trabalho do docente.

Este estudo, embora se aproxime das abordagens teóricas adotadas nas pesquisas acima tem sua base alicerçada na Teoria das Representações Sociais, buscando uma abordagem cognitiva e social, apoiada em W. Doise. Como abordagem complementar, apoiamos-nos ainda na Ergologia que nos auxilia na compreensão do trabalho docente.

Assim, nossa proposta de pesquisa buscou através do levantamento teórico de estudos e pesquisas sobre trabalho docente e do uso do questionário captar o processo de construção da face figurativa da representação social que permite ao indivíduo expressar seus pensamentos e seus sentidos, dando-lhe uma concretude. Já para captar a identificação da face simbólica da representação social, utilizamos os relatos verbais da instrução ao sócia que permitem captar as percepções dos sujeitos sobre os conhecimentos a respeito do fenômeno, transformando a imagem em linguagem, dando-lhe uma explicação, um contexto inteligível ao objeto. Conforme Spink (1995) o potencial da triangulação em estudos de representações sociais consiste na possibilidade de conhecer o que as constitui e as atividades através das quais elas são produzidas, circuladas e aplicadas; acessando, assim, o conhecimento subjetivo e as interações sociais, ou seja, a produção e os efeitos das representações sociais. Nessa investigação o levantamento da produção, o questionário e a instrução ao sócia nos ajudaram na compreensão do objeto investigado, numa articulação dialética entre instrumentos e teorias.

A instrução ao sócia não segue um roteiro *a priori* de perguntas. O trabalho do sócia é buscar saber o que não sabe a partir daquilo que lhe é dito no momento da instrução, ou seja, buscávamos fazer perguntas que nos ajudassem a compreender a situação e a conduta a manter na situação. Solicitávamos ao sujeito uma descrição que nos guiasse à ação, antecipando obstáculos, questionando sobre recursos, buscando uma descrição daquilo que se deve fazer e também daquilo que não se deve fazer na situação.

O processo de coleta ocorreu entre os meses de abril e maio de 2016 e foi relativamente rápido, acontecendo da seguinte forma: enviamos inicialmente *e-mails* para 16 (dezesesseis) professores, considerando alguns critérios que nos permitissem manter certa homogeneidade do grupo quanto a gênero masculino e feminino, atuação na graduação e pós-graduação e vinculação a instituição pública e privada. Aguardávamos uma semana para obtenção de resposta ao *e-mail*. A seguir, os enviamos a outros 10 (dez) professores. Esse procedimento foi feito até que todos os professores recebessem *e-mails* (trinta e seis professores). Porém, não obtivemos respostas a todos os *e-mails*. Apenas 18 professores nos enviaram respostas, destes, dois disseram não trabalhar mais na instituição, um afirmou estar aposentado e 15 se disponibilizaram a participar da segunda fase da pesquisa, porém, dois deles cancelaram o encontro por motivos de saúde. Deste modo, 13 professores participaram da segunda fase da pesquisa. Consideramos que este foi um número satisfatório, considerando o instrumento utilizado.

Nos *e-mails* enviados e telefonemas realizados, procuramos esclarecer como seria a participação dos professores na segunda etapa da pesquisa. No momento do encontro antes de iniciar a coleta, explicávamos aos professores o objetivo da pesquisa, o método que seria utilizado, o modo como a coleta de informações seria conduzida e pedíamos autorização para gravar em áudio a instrução. A maioria dos participantes demonstrou curiosidade com o método utilizado e nos fizeram perguntas sobre o mesmo, buscando maiores esclarecimentos.

Para realizar a instrução procedemos com cada participante da seguinte forma: *“Suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu me encontro em situação de dever te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?”*.¹²

Lembramos que a instrução visa o processo de subjetivação da ação do sujeito através da narrativa de um dia de trabalho real dentro da sua rotina cotidiana. Cumpre esclarecer que o instrutor poderá relatar o dia de “amanhã” ou outro dia de sua escolha, desde que represente a situação real cotidiana. No caso desta pesquisa, logo após darmos a instrução esclarecemos aos sujeitos que eles poderiam escolher um dia em sua rotina no qual pudéssemos “substituí-los”. Alguns tinham aula no dia da instrução, assim, instruíram a substituição para aquele dia

¹² Em apêndice, incluímos uma instrução ao sócia, para melhor compreensão do modo como a técnica foi realizada.

Outros preferiram escolher o dia em que tinham mais atividades na instituição e outros seguiram a primeira orientação.

Após os sujeitos nos oferecerem toda a instrução sobre como deveríamos proceder como seu sócia, combinávamos de que procederíamos às transcrições de suas falas e, em um prazo de até 10 dias, faríamos a devolutiva da instrução transcrita¹³ a fim de que eles pudessem ler e refletir sobre a seguinte questão: “O que esta experiência lhe provocou/causou?”. Conforme Clot (2000) este momento é considerado de extrema relevância, uma vez que, o método tem por finalidade um trabalho reflexivo e transformador da realidade que se opera em dois tempos, através dos quais o sujeito de confronto a si mesmo e se avalia pelos traços materializados na descrição da instrução dada ao sócia.

É importante destacar que o processo de coleta da instrução ocorreu a contento obedecendo ao cronograma estabelecido, no entanto a devolutiva da reflexão sobre a instrução levou mais tempo do que o esperado. Foram necessários vários lembretes e solicitações de devolutiva; e mesmo com nossa insistência alguns professores não realizaram comentários. Alguns deles se detiveram a falar sobre o método, outros disseram que a leitura não os provocou em nada ou apenas que a transcrição estava correta. Em princípio desconfiamos de que os professores não haviam entendido o que deveria ser feito. Mas, após leitura exaustiva das instruções e dos comentários dos demais professores, chegamos ao entendimento de que não foi devido à falta de esclarecimento, mas à dificuldade/disponibilidade para expressar uma reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

A instrução ao sócia permite a reflexão dos docentes sobre suas atividades, além da tomada de consciência daquilo que fazem, quando o docente reconhece aquilo que faz e percebe como mobiliza os conhecimentos em sua prática.

Com base nos estudos realizados sobre a técnica de instrução ao sócia, podemos inferir que o comportamento de alguns participantes frente ao texto transcrito sugere uma racionalidade técnica que os impede de avançar do ponto de vista da reflexão crítica e da racionalidade política e pedagógica do processo e/ou uma necessidade de preservar uma representação construída, uma vez que, essa etapa exige um processo de maior elaboração e o docente se defronta com as suas

¹³ As instruções dadas pelos participantes desta pesquisa tem uma média de 8 a 10 laudas cada uma.

representações e cria ou recria outro texto a partir delas. É nesse momento que o trabalho se desloca do nível abstrato para o nível material (GOULARTE, GATTO, 2015).

5.4. Lócus da pesquisa

O campo de pesquisa está constituído por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas da região metropolitana do Recife e interior do Agreste de Pernambuco. Na seleção das IES consideramos os seguintes critérios: possuir cursos de licenciatura e pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em educação ou áreas afins; disponibilidade e interesse em participar de maneira voluntária na pesquisa. Com vistas a contemplar o cenário diverso de IES, envolvemos docentes vinculados a Faculdades e Universidades públicas e privadas.

Nossa intenção é compreender o trabalho dos docentes considerando seus contextos e condições de realização, as relações interinstitucionais e intergrupais estabelecidas no ambiente e as diferentes demandas que implicam em seu exercício profissional e no desenvolvimento de suas tarefas. Procuramos assim identificar os consensos e/ou variações nos diferentes grupos, considerando a pertença dos sujeitos a contextos específicos e diversificados.

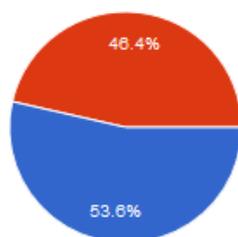
5.5. Caracterização dos participantes da 1ª etapa da pesquisa

Da primeira etapa da pesquisa participaram 56 professores de instituições públicas e privadas que atuam na Educação Superior. Acreditamos que a falta de disponibilidade de tempo e a sobrecarga de trabalho tenha influenciado na adesão à pesquisa, uma vez que, foram enviados e reenviados mais de 400 *e-mails*.

No que se refere ao gênero dos participantes, observamos certo equilíbrio. Acreditamos que o fato de termos trabalhado com licenciaturas diversas, do campo das ciências humanas e sociais, bem como das ciências exatas e da natureza, contribuiu para que este campo apresentasse esse resultado.

Gráfico n° 04 - Gênero dos participantes

Gênero



Feminino	30	53,6%
Masculino	26	46,4%

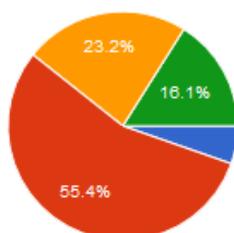
Fonte: Mônica Sales (2017)

Consideramos importante destacar que por se tratar de cursos de licenciatura, há ainda uma predominância de mulheres atuando, dado o contexto histórico, social de construção da docência, contexto que vem se modificando, pois quanto mais se avança para o topo da escolarização, mais aumenta o número de professores.

Quanto à idade dos participantes, observamos que predomina a faixa etária entre 30 a 45 anos de idade, representando 55,4% dos docentes.

Gráfico n° 05 - Faixa de idade dos participantes

Idade



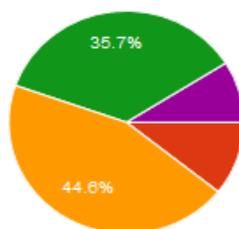
Menos de 30 anos	3	5,4%
Entre 30 a 45 anos	31	55,4%
Entre 45 e 55 anos	13	23,2%
Entre 55 e 70 anos	9	16,1%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Sobre a graduação do grupo participante, ficou evidenciado que predomina a formação em licenciatura, com 66,1% do grupo investigado, em relação a 33,9% dos bacharéis.

Gráfico nº 06 – Maior titulação dos participantes

Maior Titulação



Graduação	0	0%
Especialização	6	10,7%
Mestrado	25	44,6%
Doutorado	20	35,7%
Pós-Doutorado	5	8,9%

Fonte: Mônica Sales (2017)

O gráfico nº 06, acima, mostra-nos a titulação dos participantes. Este dado é muito importante, se consideramos que o objetivo da LDBEN, 9394/96, art. 52, parágrafo II, é o de que pelo menos um terço do corpo docente das universidades tenha a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Cumpre esclarecer que o maior número de participantes desta fase da pesquisa atua em universidades públicas, 60,7% e 39,3% atuam em faculdades privadas. Logo, podemos inferir que o fato de haver maior número de mestres e doutores deve-se a sua vinculação institucional. Constatamos pelas respostas que apenas 10,7% do total de professores não possuem a titulação mínima exigida pela LDBEN para atuar na Educação Superior. Este pode ser um indício de avanço em termos de qualificação profissional para atuação nesse nível de ensino.

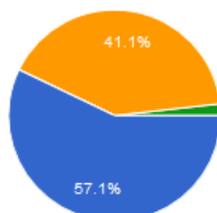
Lembramos que conforme (PNPG 2011-2020) tem sido notável o incremento da taxa de crescimento do número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes. Enquanto em 2006 o total de titulados, mestres e doutores foi de 16,04% e 5,05% respectivamente, em 2009 os valores atingem 18,64% de mestres e 5,94% de doutores. A título de comparação, mostramos que o número de doutores titulados no Brasil em relação àquele encontrado em outros países está significativamente abaixo de 4 a 16 vezes daqueles encontrados na Suíça, Alemanha, Estados Unidos, Canadá e Austrália, e aproximam-se mais daqueles vistos em Portugal.

No que diz respeito à categoria funcional dos professores, como a maior participação se deu por professores de instituições públicas, foi possível observar a presença de um número maior de concursados 57,1%, em relação a 41,1% de professores contratados. Apenas uma professora assinalou a opção outros

especificando ser celetista; condição que se aplica a todos os professores contratados.

Gráfico nº 07 – Categoria funcional dos participantes

Categoria funcional



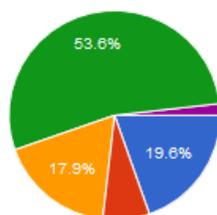
Efetivo/concursado	32	57.1%
Cedido	0	0%
Contratado	23	41.1%
Outros	1	1.8%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Sobre o regime de trabalho dos professores, observamos que mais de 70% dos professores trabalham 40 horas ou possuem dedicação exclusiva, 19,6% dos professores são horistas, ou seja, trabalham menos de 20h e apenas um professor não soube informar. Nesta questão, vale lembrar, a LDBEN 9394/96 quando no Art. 52, § III, estabelece que as universidades devam se caracterizar por “[...] um terço do corpo docente em regime de tempo integral”; o que nos parece ser um objetivo atingido ou buscado especialmente pelas universidades públicas investigadas.

Gráfico nº 08 – Regime de trabalho dos participantes

Regime de trabalho



Menos de 20h	11	19.6%
20 horas	4	7.1%
40 horas	10	17.9%
Dedicação Exclusiva	30	53.6%
Não sabe informar	1	1.8%

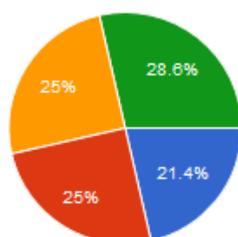
Fonte: Mônica Sales (2017)

Em relação ao tempo de serviço no magistério superior, observamos que o grupo de participantes possui tempos bastante variados, com profissionais em início de carreira e outros com bastante experiência. Este gráfico está bastante

equilibrado, em termos de tempo de exercício não havendo predomínio de um tempo sobre outro, como pode ser observado no gráfico n. 09, a seguir:

Gráfico n° 09 - Tempo de serviço dos participantes no magistério superior

Tempo de serviço na Educação Superior:



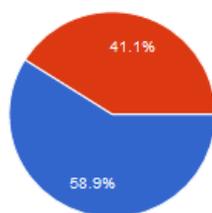
De 1 a 5 anos	12	21.4%
De 5 a 10 anos	14	25%
De 10 a 15 anos	14	25%
Mais de 15 anos	16	28.6%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Sobre o nível de atuação, observamos que 58,9% dos professores atuam apenas na graduação. Os demais atuam simultaneamente na graduação e na pós-graduação, 41,1% do grupo, como podemos observar no Gráfico n.10. Dos 23 professores que atuam na pós-graduação, 13 deles atuam em cursos *lato sensu* e, são oriundos de instituições privadas. Os demais, 10 professores atuam em cursos *strictu sensu* e são de instituições públicas. No que se refere à localização das instituições, observamos que a maior parte dos professores vinculados a instituições do interior atua somente na graduação, enquanto que, a maioria dos professores vinculados a instituições da capital atuam simultaneamente na graduação e na pós-graduação. Cumpre esclarecer que, embora tenhamos um maior número de professores participantes oriundos de instituições públicas (mais de 60%), as instituições do interior são em maior número nesta pesquisa, tanto as públicas quanto as privadas. Logo, o contexto de produção das representações tem implicação direta nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos, pois as instituições do interior são recentes e na maior parte das vezes ainda não possuem cursos de pós-graduação. O gráfico n. 10, abaixo, ilustra os dados discutidos.

Gráfico n° 10 - Atuação dos participantes em cursos de Graduação e Pós-graduação

Atuação:



Somente na Graduação	33	58.9%
Graduação e Pós-Graduação	23	41.1%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Este dado nos revela que menos da metade dos professores de instituições públicas está atuando em cursos de graduação e pós-graduação simultaneamente. Alguns afirmam a não existência de cursos deste nível nas instituições onde atuam o que é fato, dadas as disparidades regionais instaladas no campo e a inclusão de instituições recém chegadas ao interior nesta pesquisa. Todavia, inferimos também que os professores que não responderam aos e-mails enviados possam ser estes que se encontram em atividades na pós-graduação e que encontram-se mais atarefados.

5.6. Caracterização dos participantes da 2ª etapa da pesquisa

Dos 36 docentes que se disponibilizaram a participar da 2ª etapa da pesquisa somente 13 efetivamente participaram. Do grupo, sete são do gênero feminino e seis do gênero masculino. Quanto à idade dos participantes, nove têm entre 30 e 45 anos, dois têm entre 45 e 55 anos e outros dois têm idade entre 55 a 70 anos. No que se refere à formação o grupo é composto por seis doutores, cinco mestres e dois especialistas. Quanto às instituições a que pertencem, oito docentes estão vinculados a instituições públicas todos com dedicação exclusiva e cinco são docentes de instituições privadas, destes três são horistas com 20h ou menos e dois possuem 40h de trabalho. Eles atuam em instituições localizadas em Recife, Caruaru e Garanhuns. Sobre o tempo de atuação na Educação Superior observamos que 10 deles têm mais de 10 anos de atuação e três têm menos de 10 anos de atuação. Mais da metade dos docentes atua na graduação e pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

5.7. Procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados buscamos apoio na análise de conteúdo temática, fundamentada em Bardin (2010) que propicia uma articulação dialética dos dados empíricos com os fundamentos teóricos. Essa técnica “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2010 p. 316). A análise temática nos permite organizar categorias ou subcategorias que nos ajudam a realizar inferências e não somente constatações, contemplando as condições contextuais de sua produção e dando sentidos à comunicação. Bardin (2010, p. 44) define análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Mais que descrever os dados, a análise de conteúdo permite interpretar o conteúdo de um texto extraído de forma objetiva e sistemática as características da mensagem e os significados que revelam sutilezas contidas no texto e desvelam o contexto e as circunstâncias de sua produção.

Destacamos que o trabalho de análise não pode ser resumido à interpretação dos dados coletados no campo de pesquisa, mas comporta uma dinâmica própria da pesquisa, que ocorre por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais formulados na pesquisa. A análise dos dados, segundo os critérios estabelecidos por Bardin (2010) consiste em pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Seguindo esses passos procuramos de início, organizar um plano de trabalho, definindo o tempo e o cronograma da pesquisa. Em seguida, prosseguimos com a leitura exaustiva do material e organização de categorias analíticas.

A análise de conteúdo constitui-se como uma modalidade de análise que trabalha as informações, os temas e a sua significação que se desprende do texto, permitindo sua interpretação sob o enfoque de várias teorias, dentre estas a Teoria das Representações Sociais, sendo comumente utilizada em estudos dessa natureza.

Nos próximos capítulos, exploramos as possibilidades explicativas da Abordagem Societal das Representações Sociais e da Ergologia, discutindo aproximações e explicações para a análise do trabalho docente. Assim, no capítulo seguinte, apresentamos o resultado e a discussão dos dados coletados através do questionário *online*, instrumento empregado na primeira etapa da pesquisa.

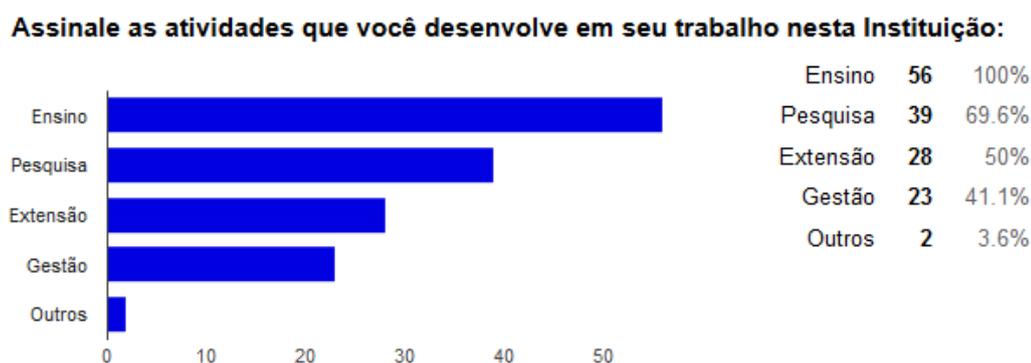
6. ELEMENTOS CONSENSUAIS E VARIAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, discutimos os elementos consensuais e as variações das representações sociais dos professores sobre o trabalho docente na Educação Superior. No processo analítico dos dados, vamos dialogando com os resultados da investigação em articulação com a Abordagem Societal e a Abordagem Ergológica para melhor compreender o nosso objeto de estudo. Para tornar o texto mais didático apresentamos os gráficos produzidos e realizamos as inferências na dialética entre categorias empíricas e teóricas identificadas na investigação.

Como já o dissemos o objetivo da primeira etapa da pesquisa foi identificar os elementos consensuais e as variações das representações sociais de trabalho docente dos professores de cursos de licenciaturas de diferentes IES. Ao questionarmos os professores sobre a clareza quanto às tarefas e atribuições profissionais que devem desempenhar na instituição, 73,2% afirmaram ter sempre claras suas atribuições e tarefas e 26,8% afirmaram ter frequentemente claras as atribuições e tarefas. Este dado revela que o trabalho prescrito de que trata a ergologia, ou seja, aquele que está estabelecido como objeto de trabalho particular, como saber constituído, natureza e condições de realização é reconhecido pelos docentes (TRIQUENT, 2010).

Na sequência dos questionamentos, solicitamos aos professores que especificassem as atividades desenvolvidas nas IES. Cumpre esclarecer que nesta pergunta, o professor poderia assinalar mais de uma resposta, como poderemos observar no gráfico n.11.

Gráfico n° 11 - Atividades desenvolvidas pelos participantes nas IES



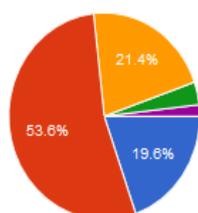
Fonte: Mônica Sales (2017)

A totalidade dos professores afirma desenvolver atividades de ensino, função primeira do exercício profissional no magistério superior e/ou em qualquer nível de ensino. Na sequência, observamos que quase 70% afirmam desenvolver atividades de pesquisa, 50% dos docentes atuam na extensão e, 41,1% na gestão. Diante desses dados, inferimos que as atividades de ensino, pesquisa, extensão e até mesmo a gestão têm sido atividades desempenhadas por docentes de instituições predominantemente públicas. É importante destacar que este dado só não representa a totalidade dos entrevistados porque participaram da pesquisa três professores substitutos que atuam na universidade pública como contratados em caráter temporário, com 40h de trabalho, dedicadas especificamente às atividades de ensino; e porque temos a participação de seis professores de instituições privadas que trabalham 40h assumindo simultaneamente atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

No gráfico n.12, seguinte, apresentamos as respostas quanto à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Solicitamos aos professores que avaliassem a adequabilidade deste princípio às condições de trabalho na Educação Superior. Vejamos as respostas:

Gráfico n° 12 - Referências dos participantes a Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão nas IES

16. Como considera a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior?



Plenamente adequada – A indissociabilidade está plenamente adequada aos propósitos e as condições de trabalho na Educação Superior.	11	19.6%
Adequada – A indissociabilidade é adequada, porém nem sempre às condições de trabalho docente possibilitam esta indissociabilidade.	30	53.6%
Pouco adequada – A indissociabilidade é pouco adequada às condições de trabalho docente na Educação Superior.	12	21.4%
Inadequada – A indissociabilidade é inadequada às condições de trabalho docente na Educação Superior.	2	3.6%
Não sei responder.	1	1.8%

Fonte: Mônica Sales (2017)

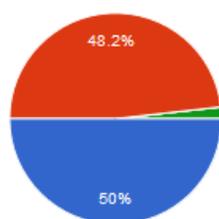
Como é possível observar, o princípio da indissociabilidade, previsto pela Constituição Federal de 1988, no art. 207 e pela LDB 9394/96, foi considerado adequado por mais de 50% do grupo pesquisado, porém nem sempre às condições

de trabalho docente possibilitam esta indissociabilidade. Todavia, 25% dos participantes responderam que esta indissociabilidade é pouco adequada ou inadequada às condições de trabalho na Educação Superior. Aqueles que disseram ser inadequada essa insissociabilidade, estão em maioria, vinculados às universidades públicas. No entanto, pelas respostas depreendemos que mesmo aqueles que disseram não desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão simultaneamente reconheceram ser tal princípio adequado às condições e propósitos da Educação Superior.

O Gráfico n.13 apresenta o nível de satisfação dos professores em relação ao seu trabalho e profissão. Ficou demonstrado que 50% sentem-se plenamente satisfeitos e 48,2% sentem-se parcialmente satisfeitos. Inferimos que o quadro de satisfação parcial apresentado nas respostas pode estar relacionado à atual conjuntura da profissão docente, à intensificação e precarização das condições de trabalho docente, além do intenso debate em torno da crise da universidade e dos movimentos grevistas e sindicais que têm contribuído para que este debate se mantenha aceso.

Gráfico n° 13 - Satisfação dos participantes com o trabalho e profissão

Em relação ao seu trabalho e profissão você se sente:



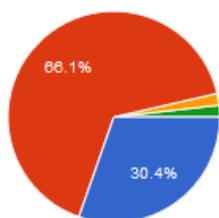
Plenamente satisfeito/a	28	50%
Parcialmente satisfeito/a	27	48,2%
Insatisfeito/a	0	0%
Parcialmente insatisfeito/a	1	1,8%
Indiferente	0	0%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Como vimos, em relação à satisfação com o trabalho e a profissão, os professores encontram-se entre plenamente satisfeitos e parcialmente satisfeitos. Apenas um professor afirmou estar parcialmente insatisfeito. Todavia, quando indagados sobre a satisfação quanto ao alcance de objetivos e metas profissionais, 66,1% dos professores afirmam estar parcialmente satisfeitos, 30,4% deles afirmam estar plenamente satisfeitos e 3,6% insatisfeitos ou parcialmente insatisfeitos. Como podemos observar no gráfico n.14, a seguir:

Gráfico n° 14 – Satisfação e alcance de objetivos e metas dos participantes nas IES

Quanto aos objetivos e metas que deve alcançar em seu trabalho, você está:



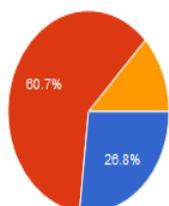
Plenamente satisfeito/a	17	30.4%
Parcialmente satisfeito/a	37	66.1%
Insatisfeito/a	1	1.8%
Parcialmente insatisfeito/a	1	1.8%
Indiferente	0	0%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Admitimos que no momento em que os professores precisam avaliar o seu trabalho e o alcance de objetivos e metas, sua avaliação assume certa criticidade que os leva a realizar autocrítica ao seu trabalho. A pesquisa revela também as dificuldades que os professores encontram na realização do próprio trabalho, que com o acúmulo de tarefas torna-se frustrante e pouco produtivo em termos qualitativos, como veremos adiante. O gráfico n.15, seguinte, demonstra esse quadro de insatisfação ou satisfação parcial com o trabalho. Vejamos:

Gráfico n° 15 – Autoavaliação do trabalho pelos participantes

Como você avalia o trabalho que desenvolve?



Ótimo – Sinto-me realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.	15	26.8%
Bom – Na maior parte das vezes me sinto realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.	34	60.7%
Regular – Nem sempre me sinto realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.	7	12.5%
Insuficiente – Na maior parte das vezes não me sinto realizado e satisfeito com meu trabalho.	0	0%
Não sei responder.	0	0%

Fonte: Mônica Sales (2017)

Quando convidamos o professor a avaliar seu trabalho, estamos colocando-o em situação de análise e reflexão. Nesse processo, buscam-se referências nas experiências vividas no espaço institucional, que por sua vez, estão circunscritas à realidade cotidiana do trabalho. Como afirma Trinquet (2010), essas referências e experiências dizem respeito ao fazer cotidiano, ao trabalho real que é imprevisível, subjetivo e individual e se afiguram como dramáticas do uso de si. Uso que pode ser por si mesmo, mas também pode ser por outros, através das normas e valores antecedentes conforme defende Schwartz (2004). Para o autor, dramática quer dizer que há uma história que se passa, que não estava prevista, mas que não é

necessariamente trágica. Assim, a atividade de trabalho é sempre um encontro histórico e contextual entre os saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos e o saber da prática, da experiência.

Sobre a realidade do trabalho, Batista e Codo (2006, p. 78) afirmam que

É num espaço definido pelos múltiplos aspectos que configuram a “realidade do trabalho”, que o educador terá que pôr à prova seu saber, e, fundamentalmente, seu saber-fazer; o que se reconhece socialmente como sua competência profissional. Ora, é na gestão dessa “realidade de trabalho” que o professor terá que responder à exigência social de ser um bom professor e à auto-exigência da competência profissional.

A realidade do trabalho coloca à prova o saber e o saber-fazer docente, qualificando o trabalho positiva ou negativamente e garantindo ou não seu reconhecimento social. Há, portanto, uma exigência pessoal pela competência profissional e uma exigência social pelo autopadrão de qualidade, reconhecido pelos pares e pelos órgãos de fiscalização, controle e fomento. Conforme Moscovici e Doise (1991) são as expectativas e a necessidade de reconhecimento que mobilizam a participação e o esforço para tomar parte de modo significativo nas diversas tarefas prosseguidas em comum.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 26)

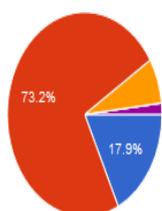
O(a) professor(a) é o ator (atriz) que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolavelmente nas relações educativas. Os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades em certo tempo. O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente.

Embora as autoras estejam se referindo aos professores da Educação Básica, consideramos que esta realidade também contempla a complexidade que envolve o trabalho docente do professor da Educação Superior. Esta complexidade aliada às condições de trabalho precarizadas, implica em dificuldades para manter a autoestima e, sobretudo, para atendimento satisfatório das demandas de trabalho. Assim, as perspectivas e expectativas dos professores circulam entre a necessidade de serem reconhecidos como profissionais competentes e a frustração por nem sempre darem conta das demandas nos tempos e espaços estabelecidos.

O gráfico n.16 ilustra o modo como os professores se sentem ao serem avaliados por outros. O resultado mostrou que 91,9% dos professores consideram ótimo ou bom o modo como são avaliados, atestando que na maior parte das vezes o modo como avaliam o seu trabalho é adequado e/ou coerente com o que pensam sobre o seu próprio trabalho. Deste modo, há uma satisfação plena ou parcial com o modo como julgam seu trabalho e desempenho profissional.

Gráfico 16 - Avaliação dos participantes do trabalho que desenvolvem

Como você acha que avaliam o trabalho que desenvolve (alunos, pares, instituição, CAPES, entre outros)?



Ótimo – O modo como me avaliam está adequado ao que penso sobre meu próprio trabalho.	10	17.9%
Bom – O modo como me avaliam na maior parte das vezes é coerente com o que penso sobre meu próprio trabalho.	41	73.2%
Regular – Nem sempre me avaliam com coerência.	4	7.1%
Insuficiente – O modo como me avaliam não corresponde ao que penso sobre meu trabalho.	0	0%
Não sei responder	1	1.8%

Fonte: Mônica Sales (2017)

A seguir, discutiremos as questões abertas que explicitam o modo como os professores definem o trabalho docente na Educação Superior, bem como os principais desafios enfrentados pelas instituições em que atuam, particularmente aquelas que afetam o desenvolvimento do seu trabalho.

6.1 O trabalho docente na Educação Superior: algumas definições

Para melhor compreender a categoria trabalho, perguntamos aos professores como eles definem o trabalho docente na Educação Superior. Após leitura exaustiva das respostas, foi possível detectar que três categorias são predominantes nas respostas dos participantes, a saber: a) Adjetivações do trabalho docente; b) Trabalho socialmente relevante; c) Ação complexa e articulada.

Na primeira categoria, **adjetivações do trabalho docente**, encontramos diferentes adjetivos que revelam ambiguidades e contradições. Se por um lado o trabalho é definido como desafiador, instigante, prazeroso, motivante, gratificante e enriquecedor. Por outro lado, também é definido como cansativo, desorganizado, complexo, intenso, estressante, sacrificado, fragilizado, dificultoso, exaustivo.

Segundo os professores o trabalho é desafiante, instigante e motivador, como revelam as falas a seguir:

Desafiante, uma vez que, como docente, trabalhamos com o princípio da autonomia epistemológica e ao mesmo tempo nos deparamos com estudantes ainda muito resistentes a tal princípio. (IES PARTICULAR)

Desafiador e instigante. (IES PARTICULAR)

Muito gratificante apesar de cansativo e pouco valorizado. (IES PARTICULAR)

Prazeroso, desafiador, motivante. (IES PARTICULAR)

É interessante observar que estes adjetivos utilizados para definir o trabalho docente partiram exclusivamente dos professores que atuam em instituições privadas. Pressupomos que o *status* de docente de Educação Superior em relação a atuação em outros níveis de ensino e o trabalho reduzido quase exclusivamente ao ensino, podem explicar o otimismo frente ao trabalho que desenvolvem nas IES privadas.

Por outro lado, os demais adjetivos partiram prioritariamente dos professores que atuam em instituições públicas. Vejamos as falas abaixo:

Como um desafio. Não só na Educação Superior, mas tendo em vista a situação atual, em todos os níveis e etapas. Desvalorização social dos docentes, salários incompatíveis com as várias atividades exigidas, precariedade de estrutura física, alunos desinteressados e desmotivados, poucos concursos para professores efetivos em instituições públicas do Estado. (IES PÚBLICA)

Como vimos na resposta acima, há um desabafo sobre a desvalorização social da profissão, ausência de concursos públicos que colaboram para o acúmulo de tarefas com um maior número de turmas e horários, estrutura física inadequada, desmotivação e desinteresse de alunos, além dos baixos salários. Essas são questões de base que têm motivado greves anuais que se prolongam por meses e que prejudicam o andamento do calendário acadêmico das universidades públicas do país, bem como os serviços prestados à comunidade. É preciso considerar, no entanto, que em relação aos concursos públicos temos observado um aumento gradativo que tem acompanhado a expansão das instituições em todo país.

Em outra fala, vimos que a expressão “desafiador” revela a dinamicidade da docência, mas, sobretudo, revela o quanto o acúmulo de atividades desafia o uso do tempo.

Em se tratando do docente que atua na graduação e na pós-graduação, trata-se de um trabalho que exige do professor muito tempo de dedicação. São horas a fio estudando, ministrando aulas, lendo textos de alunos e orientandos, pesquisando, escrevendo. Muitas vezes as horas do dia não são suficientes para tantas atividades... Em suma, trata-se de um trabalho que é muito desafiador, mas extremamente exaustivo. Às vezes me sinto numa roda gigante, que gira sem pausa. Às vezes trabalho até nas férias. (IES PÚBLICA)

A resposta mostra as inúmeras demandas de atividades que se acumulam e fazem com que o docente sinta-se exausto, tendo que trabalhar inclusive nas férias. Para Batista e Codo (2006, p. 84), “[...] o trabalho, enquanto atividade, tem sentido quando o processo de objetivação da minha subjetividade no objeto de trabalho tem um sentido positivo. Ou seja, caricaturizando, quando meu investimento tem retorno.” No momento em que o professor não consegue visualizar o retorno do seu trabalho porque o tempo de que dispõe é insuficiente e porque esse trabalho não cessa, sentindo-se em uma “roda gigante, que gira sem pausa” abre-se um espaço para o sofrimento psíquico do trabalhador. Assim a falta de controle sobre o ritmo e as demandas de trabalho, a rotina, a carga mental e o pouco reconhecimento do produto final são problemas que acometem gravemente o trabalho dos professores e sua saúde.

Observamos que os professores que mais destacaram as dificuldades e frustrações do trabalho possuem a formação em bacharelado. Pressupomos que o quadro de insatisfação e frustração desses docentes esteja ligado a sua identidade profissional e ao fato de não terem escolhido a docência. Parece-nos que a docência não foi uma opção, mas uma maneira de ingresso no mercado de trabalho. Outro ponto observado, diz respeito ao gênero dos participantes, quando observamos que o cansaço e o desgaste com o trabalho e profissão afeta principalmente as mulheres. Apenas três professores do gênero masculino destacam as dificuldades e frustrações com o trabalho que desenvolvem. Acreditamos que essas insatisfações ocorrem devido a dupla e muitas vezes tripla jornada assumida pelas mulheres no nosso país, onde a cultura machista impede a colaboração com as tarefas domésticas e familiares.

Os dados revelam também que a sobrecarga de trabalho e as queixas sobre as dificuldades em relação ao desenvolvimento do trabalho ou em relação à profissão partem dos professores que possuem dedicação exclusiva, que assumem

nas instituições inúmeras atividades que consomem bastante tempo e esforço, tais como a gestão e a pesquisa. Já os professores horistas, referem-se ao trabalho como motivante, instigante, desafiador, formativo e relevante, estes estão inseridos apenas no ensino, o que justifica tais respostas.

Outras definições podem ser visualizadas nas respostas a seguir e confirmam nossas reflexões.

Cansativo, desorganizado, pouco tempo para produção bibliográfica. (IES PÚBLICA)

Muitas vezes frustrante. Alunos desmotivados e sem identificação com o curso. (IES PÚBLICA)

Complexo, intenso, estressante, mas gratificante quando percebemos nossos alunos e alunas crescendo e criando autonomia. (IES PÚBLICA)

Atualmente, sobrecarregado por tantas atividades burocráticas em que o professor tem que dar conta. Cada vez mais economizam nos técnicos e empurram estes serviços para o docente realizar. Para dar conta da indissociabilidade é preciso "se virar nos 30" e trabalhar bastante. (IES PÚBLICA)

Sacrificado e fragilizado pelas difíceis condições de trabalho. (IES PÚBLICA)

Cansativo, mas algumas vezes prazeroso. (IES PÚBLICA)

Os professores ao definir o trabalho docente como cansativo, desorganizado, sacrificado e fragilizado, evidenciam o contexto atual do qual fazem parte e as condições inadequadas de trabalho às quais estão submetidos. De acordo com Soratto e Olivier- Heckler (2006, p. 98), “[...] diferente de muitas profissões, o trabalho de educador reveste-se de peculiaridades que não são levadas em conta, não apenas pela necessidade do estudo continuado, mas também pelas exigências da própria realização das tarefas.” As autoras consideram que o trabalho do professor continua para além da sala de aula, no planejamento do trabalho, na elaboração de provas, trabalhos e exercícios, na correção dos mesmos e na necessidade constante de aperfeiçoamento de suas práticas através da formação continuada. No caso dos docentes universitários esta formação continuada ocorre através da participação em eventos científicos da área e/ou na realização de cursos de pós-graduação. Some-se a isto a necessidade de realização de pesquisas e

projetos de extensão, além das atividades de gestão assumidas por alguns destes professores.

Assim, ao definir o trabalho docente nesses termos é possível perceber que a crise que tem afetado a Educação Superior tem implicações de maneira direta na identidade profissional docente e tem provocado sofrimento a este profissional, dada às condições inadequadas de trabalho. Parece-nos que a única intervenção que os deixa gratificado é a possibilidade de contribuição com o desenvolvimento autônomo de estudantes. Na análise desta categoria, ficou evidenciado que as pertenças grupais estão claramente definidas, pois temos de um lado os professores de instituições privadas que se sentem desafiados, estimulados e motivados, mas que desempenham quase que exclusivamente atividades de ensino, logo acumulam menos atividades. Por outro lado, os professores das instituições públicas ao definirem o trabalho docente destacam os desafios que as condições de trabalho e o acúmulo de atividades lhes causam em seu exercício profissional.

Deste modo, percebemos que os processos intergrupais estão presentes, revelando as diferentes posições ocupadas pelos professores nas relações sociais e contextuais de pertença (IES pública *versus* IES particular; atividade de ensino *versus* atividades de ensino, pesquisa e extensão, professoras x professores, licenciados x bacharéis), responsáveis pela modulação dos processos intraindividuais e interindividuais dos grupos como nos explica a Abordagem Societal das representações sociais, cunhada por Doise. Tal abordagem destaca o papel que o grupo possui sobre o sujeito, não só no nível individual, como no desenvolvimento de uma identidade social, mas também no nível societal.

Conforme Torres e Camino (2013, p. 531) “[...] as atitudes e condutas de um grupo em relação ao outro, traduzem a situação objetiva de possíveis interesses em conflito entre os dois grupos”. Acrescentaríamos que as pertenças grupais traduzem as situações objetivas da atividade de trabalho e das condições para sua realização, que acabam por evidenciar as diferenças intergrupais. Essas adjetivações ao trabalho docente carregam consigo as marcas dos grupos no modo como pensam, significam e representam o trabalho docente.

Na segunda categoria, **trabalho formativo e socialmente relevante**, os professores destacaram a responsabilidade social do exercício docente para a sociedade. As respostas, tanto dos professores das IES públicas quanto das IES privadas consideram o trabalho docente de extrema relevância e responsabilidade,

e, consideram que este trabalho demanda qualidade, competência técnica e compromisso político com a formação de cidadãos, assim como com a transformação da sociedade. Há que se destacar que os participantes que definem o trabalho como formativo ou socialmente relevante possuem formação em licenciatura o que leva-nos a compreender quem fala e porquê fala, uma vez que os cursos de licenciatura focam na tarefa formativa dos sujeitos aprendizes e conferem significativa relevância à profissão e ao trabalho docente para a sociedade. Eis algumas respostas:

Como uma ferramenta indispensável para sociedade, na formação de profissionais e/ou pesquisadores críticos e aptos para o exercício da sua função/profissão. (IES PARTICULAR)

Um trabalho muito relevante para a sociedade. (IES PARTICULAR)

De grande responsabilidade social, afinal discutimos e tentamos contribuir para a formação de alguém que vai intervir, de maneira direta ou indireta, com a população. (IES PARTICULAR)

Um trabalho de altíssima responsabilidade e que deve contar com a competência técnica e o compromisso político dos professores e gestores porque tem como função social a formação cidadã e profissional dos estudantes, a produção e a transmissão do conhecimento e suas possibilidades de inserção e transformação social. (IES PÚBLICA)

O trabalho docente é um compromisso com o conhecimento: com sua construção, com sua articulação junto a novas gerações, com sua extensão à sociedade em geral. (IES PÚBLICA)

Qualidade e responsabilidade. Trabalho de alto impacto sobre a Sociedade e o País. Possui dimensão científica, técnica e educadora. (IES PÚBLICA)

O poder transformador do conhecimento é um consenso social, no qual acredita-se que a educação é capaz de modificar uma sociedade fazendo-a progredir. No entanto, não podemos assumir uma visão romântica da educação como a única ferramenta possibilitadora de transformação social e tampouco os docentes como os únicos agentes capazes de realizar tal feito. Poderíamos dizer, com Freire (2000, p. 31), que “[...] se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Precisamos reconhecer a educação com esse potencial transformador, capaz de superar os problemas de desigualdades sociais. Contudo, não devemos esquecer de que esta é uma opção

política que requer investimentos, financiamentos e vontade política de fazer a diferença, com empreendimento individual e coletivo a ser assumido socialmente. Adiante veremos as respostas dos professores ao se depararem com as dificuldades e desafios na realização do seu trabalho e no desempenho geral da instituição.

Nas respostas a seguir é possível identificar a função formativa da Educação Superior que, de modo articulado deverá oferecer situações de ensino, pesquisa e extensão para que o estudante universitário possa desenvolver autonomia e disciplina intelectual, senso crítico e responsabilidade social.

O trabalho docente na Educação Superior ultrapassa a construção de conhecimento científico, pois também visa contribuir na formação de profissionais éticos e responsáveis com a sociedade onde atuam. Além da responsabilidade com conteúdos curriculares, o trabalho docente requer também, formar estudantes com autonomia intelectual e senso crítico aliado à disciplina e busca constante pelo conhecimento através do exercício da pesquisa. (IES PARTICULAR)

O professor da Educação Superior deve mostrar o caminho ao aluno, fazer com que ele tenha autonomia acadêmica e profissional. No entanto, não deve deixar o aluno abandonado. Deve sempre orientar e apoiá-lo nas suas atividades e dificuldades. Ainda junto ao discente o professor deve buscar oportunidades para o aluno tanto de trabalho como de pesquisa. É imprescindível que o professor esteja sempre pesquisando, evoluindo em suas informações, pois a formação continuada é importante para o aprimoramento do docente. Quanto à comunidade o professor, não importando sua área, deve contribuir para a melhoria da população no aspecto que lhe couber, toda profissão ou profissional deve exercer o seu lado social. (IES PÚBLICA)

Os trechos acima enfatizam, sobretudo, o papel docente na formação dos estudantes, a responsabilidade, o compromisso e a competência profissional para planejar e gerir os processos de ensino e de aprendizagem. Um professor do curso de Licenciatura em Matemática destaca ainda a formação humana dos indivíduos e a necessidade do reconhecimento da docência como profissão.

O trabalho docente é o coração da Educação Superior, pois objetiva formar o ser humano. Embora compreenda que essa formação se desenvolve na relação compartilhada docente/discente, o docente tem um papel fundamental como impulsionador dessa formação. É preciso tratar de forma profissional o trabalho docente, pois este não é um sacerdócio. (IES PÚBLICA)

A fala do professor de matemática traz grandes contribuições porque considera que quando nos referimos ao trabalho docente devemos lembrar que estamos falando de uma atividade que forma seres humanos. Nosso objeto de trabalho tem vida, pensa, age, interage e se comunica, não é um objeto inerte, incapaz de se posicionar, de sentir e de agir. A docência é por natureza um trabalho interativo, como analisam Tardif e Lessard (2009) e Freire (1996), o que já o diferencia de outras profissões ou do trabalho fabril. Logo, estudá-la e compreendê-la exige uma abordagem apropriada que reconheça suas especificidades, complexidade e dinamicidade e, sobretudo valorize as contradições, os contextos socioculturais, políticos e econômicos em jogo na realização e no desenvolvimento do trabalho. Estas são ações/conduas que a Ergologia como campo transdisciplinar nos ajuda a analisar o trabalho em seu contexto real, para além da descrição da atividade, valorizando os saberes, as experiências e a diversidade contextual implicadas no exercício profissional dos diferentes grupos.

A preocupação com o trabalho formativo e com o nível dos estudantes está presente nas respostas dos professores, como veremos a seguir:

Tenho ensinado em um curso que prepara o professor para a sala de aula. Preocupa-me sempre como tem chegado este profissional, pois muitos já atuam em salas de aula. O que poderia a Educação Superior avançar em termos de metodologia, de pesquisa, é preciso tantas vezes ficar ainda no nível do ensino médio. Os alunos são carentes em todos os aspectos. O que deveria estar acontecendo na Universidade é quase sempre adiado, pois os alunos não têm alcançado o nível exigido numa universidade. (IES PARTICULAR)

Um exercício frequente de pensar e repensar a formação dos estudantes e a minha autoformação, numa perspectiva de que a atuação, tanto minha quanto dos meus alunos, futuros professores ou professoras, seja efetiva. (IES PARTICULAR)

Observamos que a preocupação dos professores com o nível intelectual dos estudantes implica diretamente na realização do trabalho, uma vez que o professor precisa pensar e repensar diferentes estratégias para atender às dificuldades desses estudantes para que a formação se efetive. De acordo com os professores, os estudantes não têm alcançado o nível exigido numa universidade o que nos alerta para a qualidade da Educação Básica do país que nos últimos anos tem apresentado índices alarmantes de analfabetismo que se arrastam ano a ano sem soluções.

Em 2014, mais de 500 mil estudantes tiraram nota zero na redação do ENEM e, apenas 250 candidatos conseguiram tirar a nota máxima na redação. Na média geral, as notas aumentaram em Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e caíram em Matemática e Redação. Em entrevista ao portal de notícia do G1, em janeiro de 2015, o ministro da Educação Cid Gomes reconheceu que em todos os níveis de ensino, há muito que melhorar, mas a pior situação é a do Ensino Médio¹⁴. Este *déficit* nos resultados dos estudantes leva os professores da Educação Superior a preocupar-se também com os resultados do seu trabalho uma vez que, as dificuldades dos estudantes têm implicações diretas na organização e gestão das ações educativas.

Assim, diante das questões discutidas na categoria, “trabalho socialmente relevante” podemos afirmar que não visualizamos grandes diferenças intragrupoais. A maioria dos professores, independente de seu contexto de pertença e até mesmo do nível de ensino em que atuam preocupam-se com os resultados desastrosos da educação do país. Mas, a reconhecem como uma alavanca social capaz de transformar o contexto desigual da sociedade. Há uma concordância quanto à necessidade de melhorias na educação e de realização de um trabalho competente e qualificado por parte dos professores para a formação humana, cidadã e intelectual dos estudantes.

É importante salientar que os consensos de uma representação social construídos no grupo ocorrem segundo Moscovici e Doise (1991) quando se sublinham os fatores que favorecem o consenso. Como vimos, nesta categoria, há um compartilhamento dos grupos em relação à desqualificação da educação brasileira que é fortalecido pelas políticas educacionais que buscam alternativas para garantir qualidade social e dos meios de comunicação que difundem/divulgam a situação. Por sua vez, a comunicação exerce forte influencia na produção de representações sociais e de consensos. Ainda conforme os autores,

[...] o que caracteriza a situação em que se toma a decisão é que vários indivíduos se encontram reunidos e o facto de estarem juntos realça a importância do problema aos olhos de cada um deles. Ao discuti-los, acrescenta-se-lhes um complemento de significado, acentuando-lhe os aspectos comuns e os contrastes. Mas, sobretudo, a psicologia dos indivíduos e dos grupos dá conta de que

¹⁴ A notícia completa está disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/01/mec-divulga-notas-do-enem-mais-de-500-mil-tiraram-nota-zero-na-redacao.html>. O acessado em 22.09.2015.

quando há trocas de informação e de argumentos, os debates sobre um assunto importante se tornam intensos, a implicação ou o envolvimento coletivo (termos que consideramos equivalente) aumentam igualmente (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.27).

Assim, o grupo investigado se assemelha pela categoria profissional e pelo nível de ensino em que atua, o que lhe confere uma identidade coletiva e socialmente partilhada, acentuada graças à informação e comunicação através dos meios de comunicação e do próprio meio científico que tem travado discussões constantes sobre a necessária qualificação da Educação Superior brasileira e sobre a valorização do seu papel social na transformação da sociedade. Assim, também, os sindicatos e movimentos da categoria têm lutado incansavelmente por valorização profissional e melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Na terceira categoria, **ação complexa e articulada**, são destacadas as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas pelas instituições. Trata-se do entendimento da docência ampliada para além das tarefas de ensino. Cumpre esclarecer que nesta categoria temos a presença prioritária de professores que atuam em instituições públicas, pois são estes que têm assumido simultaneamente o conjunto dessas atividades. O acúmulo dessas atividades também está associado ao regime de trabalho do professor que nessas instituições, em geral, é de dedicação exclusiva, além de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é requerida apenas para universidades e não para faculdades.

. Assim como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 29)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Este que-fazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade.

Nesta passagem do texto, Freire aponta para a importância de pensar o ensino indissociado da pesquisa e da extensão. E pensar o ensino com base na pesquisa implica em admitir que não existe pesquisa sem dúvida, sem questionamento. É a dúvida que mobiliza a reflexão, os questionamentos, o estudo, a criatividade e a construção de conhecimentos e que permite a intervenção na prática social. Dúvida que nasce da experiência vivenciada, do olhar sobre a prática

e sobre a realidade e que mobiliza a pesquisa. Nesse sentido, o ensino e a pesquisa se configuram como princípio formador. Vejamos o que dizem os professores participantes da pesquisa:

É um trabalho que se constitui de quatro ações atualmente: ensino, pesquisa, extensão e gestão. (IES PÚBLICA)

Um trabalho voltado pra a produção (pesquisa), repasse (ensino) e aplicação do conhecimento (extensão/projetos). (IES PÚBLICA)

É um trabalho complexo que envolve ensino, pesquisa, extensão e gestão. Todavia, acho que não se deve esquecer do ensino na graduação articulado à pesquisa e/ou a extensão. (IES PÚBLICA)

Na instituição pública, o ensino é parte do trabalho docente, já que o número de aulas em sala de aula é menor, tendo em vista que o docente precisa estar envolvido com projetos de ensino, pesquisa e extensão. (IES PÚBLICA)

Como observamos nas respostas, a docência é entendida de maneira ampliada e enquanto ação articulada. Contudo, de acordo com Zabalza (2004) o ensino é a mais importante das funções, pois concentra a tarefa formativa da universidade. Porém, a última fala nos mostra que, o número de aulas é menor, tendo em vista a dedicação e o envolvimento com projetos de pesquisa e extensão. Ademais, sabemos que a universidade como campo científico valoriza mais as atividades de pesquisa do que as atividades de ensino e/ou extensão. Isto porque é através da pesquisa que se conquista a autoridade científica, que como explica Bourdieu (2003) é uma espécie particular de capital social que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo, e, que pode ser reconvertido em outras espécies de capital. Vejamos a resposta de uma professora sobre as atividades de ensino e pesquisa:

Acho que ser professor, ou seja, dar aulas, e ser pesquisador são atividades diferentes e nem sempre se tem vocação para ambas. O que não quer dizer que o professor tenha que estar afastado da pesquisa, mas é diferente "ter que produzir" pesquisa. Por outro lado, aquele que ingressa na docência da Educação Superior porque tem vocação para a pesquisa se vê "obrigado a dar aulas", e ele o faz, mas sem o devido envolvimento e dedicação. Acho que a profissão requer o ensino e a pesquisa, mas a forma ou a medida como é colocada ainda não é satisfatória. (IES PÚBLICA)

A professora afirma que as atividades de ensino e pesquisa são diferentes e que nem todos os professores se identificam com estas duas atividades. Com sua fala a professora não quer negar a importância de uma atividade em detrimento da outra, mas, quer questionar a maneira como isso é imposto ao exercício docente.

A resposta a seguir contempla uma análise sobre as diferentes situações espaço-temporais do exercício docente na Educação Superior. A partir de suas experiências, a professora mostra-nos que o exercício docente em instituições públicas e privadas se diferencia em termos de regime de trabalho e de atividades desenvolvidas. Vejamos:

Não sei se poderei generalizar a resposta, já que o trabalho docente na Educação Superior depende da situação espaço-temporal de ensino. Por exemplo, como já trabalhei em instituições particulares, tenho a possibilidade de pensar esse trabalho de forma comparativa (apesar de a comparação estar restrita ao curso e às universidades onde atuei). A minha experiência na universidade particular, por ter sido horista, é de que a minha atuação estava restrita ao ensino em sala de aula. Qualquer outra atividade que eu me propusesse a fazer, deveria ser fora das horas que a universidade pagava. (IES PÚBLICA)

Enquanto nas instituições privadas os professores são horistas e apenas ensinam, nas universidades os professores possuem carga horária integral e muitas vezes dedicação exclusiva para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Outros elementos são incluídos na definição das atividades de trabalho desenvolvidas pelos docentes, como ilustram as respostas a seguir:

Trabalho que busca envolver uma relação mais aproximada entre o conhecimento e a sociedade, e, que exige do docente a busca por uma formação que extrapole o acúmulo de conhecimento apenas. (IES PÚBLICA)

Creio que o trabalho envolve sempre a dimensão da criação. No caso do trabalho docente, esta criação se alia à possibilidade de invenção de espaços de formação e desenvolvimento humano em uma perspectiva ética e política. (IES PÚBLICA)

Acredito que seja uma prática complexa que envolve uma gama de ações. Pressupõe estudo contínuo, reflexão, criticidade, planejamento, avaliação, como também interação, boa relação e cuidado com o discente, o principal envolvido nesse processo. (IES PÚBLICA)

As respostas enfatizam a multidimensionalidade e complexidade da docência, para além da competência técnica exigida. Referem-se a uma competência política e pedagógica, a capacidade de relacionar conhecimento e sociedade, de ser criativo, estudioso, reflexivo, crítico, de relacionar-se bem, ser ético e ter capacidade de planejar e avaliar de modo coerente. Deste modo, podemos afirmar no que se refere à categoria “ação complexa e articulada”, como o entendimento da docência complexa e multidimensional ou articulada foi produzido, particularmente, pelo grupo de professores vinculado às instituições públicas e que possuem regime integral ou dedicação exclusiva. É que deles tem sido mais exigido o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da gestão.

Como vimos os docentes não apresentaram uma definição precisa ou clara sobre o trabalho. Eles o definem de forma complexa e multidimensional, ou seja, coexistem muitas dimensões que se articulam o que torna complexa sua delimitação específica. Nesse sentido, Schwartz (2011, p. 20) nos diz que “[...] o ‘trabalho’ é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca”. Para ele o trabalho é uma realidade enigmática. Portanto, uma definição clara do trabalho será sempre um problema.

As últimas questões dirigidas aos professores indagavam sobre os principais desafios que as IES enfrentam na atualidade e os principais desafios que os professores enfrentam no desenvolvimento do seu trabalho. Após leitura exaustiva das respostas, chegamos à conclusão de que os desafios das IES são também desafios enfrentados pelos professores na realização de seu trabalho. Logo, as respostas se completam ou se repetem. E assim, foi possível identificar que os desafios das instituições públicas diferem dos desafios comuns indicados pelos sujeitos vinculados às instituições privadas. Deste modo, organizamos a análise e apresentação dos dados com base nas diferenças entre instituições públicas e privadas.

6.2. Desafios às IES públicas e ao trabalho docente

No que se refere aos principais desafios enfrentados pelas IES públicas e pelos professores na realização de seu trabalho, identificamos as seguintes categorias empíricas: a) políticas de financiamento, infraestrutura e condições de trabalho; b) renovação das políticas e práticas pedagógicas.

Na primeira categoria, **políticas de financiamento, infraestrutura e condições de trabalho**, identificamos o registro das dificuldades decorrentes dos cortes de verbas de financiamento, a infraestrutura precária das universidades, além da intensificação e precarização do trabalho docente devido ao acúmulo de atividades e ao pouco tempo dos profissionais para cuidar da saúde.

Sobre os cortes de verbas realizados pelo governo e impulsionados pela crise econômica que assola o país no momento presente, os professores assim se posicionam:

Baixo fomento financeiro para desenvolver pesquisas e extensão, internet de banda larga Wi-Fi em toda a universidade. (IES PÚBLICA)

Orçamentos para se manter, equilíbrio entre o bem-estar dos servidores e o trabalho docente. (IES PÚBLICA)

Os inúmeros cortes dos recursos e a má gestão do pouco que sobra. (IES PÚBLICA)

1) Manter a qualidade diante dos cortes de financiamento público e
2) Manter a qualidade da formação diante da política das cotas. (IES PÚBLICA)

Redução nos recursos para manutenção da qualidade. Precarização do trabalho do docente, por excesso de atribuições, o que impede também a qualidade tanto do ensino, quanto da pesquisa, quanto da extensão. (IES PÚBLICA)

1) Garantir a qualidade da formação com as turmas cada vez mais inchadas, e alunos que buscam a licenciatura sem ser esse o desejo de suas vidas, mas o espaço que tem para a formação na Educação Superior, principalmente, diante do sistema de cotas que participam.
2) Manter a motivação dos docentes da pós, com tantas restrições financeiras (IES PÚBLICA).

Os posicionamentos assumidos pelos professores em relação aos cortes de financiamento público revelam as dificuldades das instituições para manterem os serviços prestados e garantirem a qualidade destes serviços, bem como para manterem motivados os professores que atuam na pós-graduação frente às restrições financeiras para participação em eventos, composição de bancas de avaliadores externos e financiamentos para pesquisas e projetos. Sobre a política de cotas é preciso situar a existência de duas vertentes distintas, uma que considera que tal política desqualifica a Educação Superior que parece ser aquela assumida no depoimento acima. A outra vertente considera que as cotas representam um

avanço e uma questão de justiça social. Nos afinamos com a segunda vertente e reconhecemos sua importância para o país.

Conforme as respostas, com os cortes orçamentários, as universidades já desprovidas de recursos e condições satisfatórias de funcionamento, ficam ainda mais precarizadas do ponto de vista de sua infraestrutura física, dos recursos humanos e tecnológicos e das condições de trabalho. Assim mostram as falas dos professores.

Infraestrutura ainda precária. Financiamento para projetos de pesquisa e extensão. (IES PÚBLICA)

Oferecer infraestrutura de trabalho para alunos e professores. (IES PÚBLICA)

Falta de verbas, cobrança exagerada dos órgãos de fomento, excesso de burocracia. (IES PÚBLICA)

Posso falar das instituições brasileiras, na verdade, posso falar da (XXX). Enfrentam vários desafios. Tecnicamente estamos aquém, em termos de infraestrutura melhoramos bastante, se comparado com a época em que era estudante, mas continuamos sem internet, sem cartucho, sem softwares, sem energia. Eu desisti de ir trabalhar no meu gabinete, porque quando tem energia não tem internet, quando tem os dois não posso imprimir nada porque não tem cartucho. Trabalhar em casa acaba sendo mais produtivo. Mas acho que o maior desafio é a organização institucional. Os processos burocráticos são confusos. (IES PÚBLICA)

Como vimos, os professores relatam a precariedade da infraestrutura das universidades e a sua repercussão direta no desenvolvimento do trabalho docente. A escassez de recursos básicos como energia, papel, tinta, entre outros, na maioria das vezes indisponíveis, implica em improdutividade, fazendo com que o professor acumule as atividades e as desenvolva nos momentos de descanso, fora do seu expediente de trabalho, precarizando e intensificando ainda mais o seu exercício profissional. Os professores destacam ainda:

Ausência de investimentos na contratação de professores efetivos. O que favorece a contratação de professores substitutos em condições completamente desumanas muitas vezes. (IES PÚBLICA)

Muitas demandas para dar conta do trabalho com satisfação. (IES PÚBLICA)

Precarização das condições de trabalho. Carga horária alta para quem faz pesquisa e extensão; precarização de condições de

trabalho e dificuldades de formação; burocratização; etc. (IES PÚBLICA)

Organizar a distribuição do tempo a dedicar as atividades do trabalho. Não deixar a pesquisa parada por causa da docência e das orientações. (IES PÚBLICA)

Nos depoimentos acima observamos que os professores sentem-se sobrecarregados com muitas atividades e demandas para darem conta em um curto tempo, mesmo com carga horária ampla nas instituições. Estes professores apresentam dificuldades para gerenciamento do tempo dedicado às atividades profissionais e denunciam a precarização das condições de trabalho nas instituições em que atuam. Alguns parecem inclusive apresentar sinais de exaustão. Vejamos a seguir:

Gerenciamento de conflitos, Excesso de trabalho. Ter tempo para cuidar da minha vida pessoal e da minha saúde. (IES PÚBLICA)

Os principais desafios dizem respeito à peculiar dificuldade que tenho de diminuir o número de atividades que desenvolvo. Atuo nos dois programas de pós-graduação que temos; sou professora das modalidades presencial e a distância; oriento mestrandos, doutorandos e alunos de iniciação científica; sou editora da revista Hipertextus. (IES PÚBLICA)

Conciliar o tempo dedicado às atividades de ensino, pesquisa e gestão com a exigência de atualização constante que a política educacional exige e com a exigência de produtividade. É uma roda viva e a sensação muitas vezes é de impotência para dar conta de tantas demandas. (IES PÚBLICA)

De acordo com Batista e Codo (2006) o próprio professor pode se sentir incompetente, na medida em que se sente impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho. Essa autoatribuição de incompetência se produz na realidade do trabalho e afeta, sobretudo, a identidade do trabalhador. Interessante observarmos que, as três respostas anteriores, foram de professoras. Nesse caso, destacamos que a identidade de gênero é de grande importância para a análise porque foi o que levou essas profissionais a considerarem a influência, a importância e o caráter dos reconhecimentos e recompensas materiais e simbólicas obtidas pelo trabalho realizado por elas. As lutas das mulheres pelos seus direitos, as mudanças na composição familiar, devido à possibilidade das mulheres se sustentarem com seu próprio trabalho, o casamento assumido como opção e não como um destino de

sobrevivência, as crises econômicas, entre outros, influenciam cada vez mais a corrida pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, a identidade feminina tradicional e a identidade feminina moderna, coexistem num espaço de transição e crise. Então, pressupomos que as demandas profissionais e pessoais acumuladas provocam uma crise de identidade e até certo ponto um sofrimento.

Dados do Censo da Educação Superior de 2012 demonstraram que os profissionais que atuam nesse nível de ensino são predominantemente do gênero masculino. Mas, nesta pesquisa verificamos que no grupo participante não há predominância de um gênero sobre outro, em termos quantitativos.

As respostas nos revelam que a universidade carece de condições adequadas e recursos humanos dos pontos de vista quantitativo e qualitativo, condições de infraestrutura, laboratórios para desenvolver trabalhos a contento e com qualidade, condições estas que dependem de recursos financeiros e verbas. Com os cortes de verbas há redução de bolsas, dificuldades para realização de pagamentos, sofrimentos e adoecimentos, disciplinas sem professor. Os cortes realizados pelo governo alcançam os R\$ 70 bilhões de reais¹⁵, desestruturando as já precárias condições de trabalho, atingindo áreas essenciais como educação, saúde e transporte. Os cortes com a educação chegam a R\$ 9,4 bilhões de reais que inviabilizam a prestação de serviços satisfatória nas instituições públicas, comprometendo programas de formação e de pós-graduação e serviços básicos como luz, água e limpeza. Em defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior - ANDES-SN em Campanha reivindicou para o Setor das Instituições Federais de Educação Superior a seguinte pauta: 1) defesa do caráter público da universidade; 2) condições de trabalho; 3) garantia da autonomia; 4) reestruturação da carreira; 5) valorização salarial de ativos e aposentados. O Sindicato teceu, ainda, críticas sobre o Projeto de lei 4.330 que dispõe sobre a contratação de terceirizados para o serviço público (ANDES-SN, 2015). A pauta da ANDES foi citada por alguns professores no questionário.

¹⁵ VILLAVERDE, João. Governo Federal anuncia corte recorde no Orçamento e freia investimento do PAC. Jornal O Estadão, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,governo-federal-anuncia-corte-recorde-no-orcamento-e-freia-investimentos-do-pac,1692585>. Acesso em: 29.08.2015.

A categoria teórica, **renovação das políticas e práticas pedagógicas** sugere a necessidade de mudança da instituição superior, de modo a acompanhar o ritmo de mudanças que vem sofrendo a sociedade. De acordo com as respostas, as mudanças são mais que infraestruturais e físicas, dizem respeito ao modo de pensar sua função social, seu funcionamento, organização e cultura institucional política, pedagógica e administrativa.

Lidar com as exigências sociais em uma formação que se pretende crítica; atender às demandas do trabalho diante das alterações decorrentes das políticas educacionais brasileiras, que oscilam nas questões de investimentos, prioridades, etc. Atender às demandas por publicações que terminam hierarquizando a relação entre ensino, pesquisa e extensão, supervalorizando a segunda. (IES PÚBLICA)

1) As IES encastelaram-se ficando como referência a "comunidade acadêmica" adotando o princípio da competição entre organizações. 2) Regras e funcionamento que não se adaptaram à ampliação recente do número de estudantes. 3) Egos inflados (uma tradição da academia) que no contexto da adoção do paradigma da competição geram um ambiente pouco cooperativo. 4) Defesa corporativa de privilégios e busca de cargos para assegurar pequenos poderes. (IES PÚBLICA)

Estas respostas destacam a importância de se repensar as políticas educacionais, a valorização de uma atividade em detrimento de outra, as relações e disputas de poder vividas no campo acadêmico-científico, a falta de cooperatividade entre os docentes e o corporativismo, que concede certos privilégios políticos, além dos tradicionais "egos inflados" dos docentes. Bourdieu (1983, p. 126) nos explica que,

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas.

Conforme o autor, no campo científico existe estratégias políticas e científicas em jogo na disputa pelo poder, expressas pelo sistema de posições ocupadas pelos participantes do jogo. Essas estratégias fazem parte de uma cultura tradicionalmente instalada e valorizada no grupo.

Uma professora destaca que são vários os desafios, tais como: o confronto de ideais de educação, universalização com qualidade e justiça, equalização das três funções da Educação Superior (ensino, pesquisa e extensão), superação das disparidades regionais no financiamento da educação, ausência de uma política de valorização do magistério, de salários e condições de trabalho.

Vários desafios, entre eles: o confronto entre dois ideários de educação: o da educação como direito e o neoliberal que vê a educação como serviço. Isso exige muita luta dos educadores que optam pelo primeiro até porque atualmente o segundo é o hegemônico. Outro desafio é a universalização com qualidade e justiça do Ensino Superior que no Brasil ainda é um compromisso moral e não um direito, sendo ofertado mais como serviço pela rede privada de cunho mercantilista do que como um direito assegurado pela universidade pública. Vejo também a necessidade de equalizar as três funções da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão como um grande desafio. A pesquisa é supervalorizada, seguida do ensino na pós-graduação em detrimento da graduação e da extensão. Outro desafio não menos importante é superar as disparidades regionais no financiamento da educação com privilégios para as regiões sudeste, sul e centro oeste em detrimento da norte e, sobretudo, do nordeste e, ainda, a falta de uma política de valorização dos professores no que se refere a salários justos e às condições de trabalho. (IES PÚBLICA)

A educação nos moldes neoliberais visa o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão que utiliza mecanismos de controle e avaliação de resultados para atender a imperativos econômicos e técnicos conforme pontua Libâneo (2008). Este autor, ao analisar o conceito de qualidade no campo educacional, assim o define:

Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Oferecer qualidade social nas instituições educativas significa, portanto, dar aos estudantes o direito de acesso a uma universidade pública, gratuita e de qualidade, ampliando as capacidades cognitivas, operativas e sociais, e oportunizando inclusão social independente de cor, raça, classe social, gênero, inter-relacionando qualidade formal e política.

Quanto às renovações nas práticas pedagógicas, em suas respostas, os professores enfatizam a necessária redefinição das práticas tradicionalmente arraigadas.

As IES funcionam como se não estivessem na atualidade. Precisam inovar, se preparar para os novos tipos de estudantes. (IES PÚBLICA)

As questões ligadas às inovações no campo tecnológico sempre se apresentam como desafio, na maneira de integrá-lo ao desenvolvimento do trabalho como ferramenta democratizada e que colabore com a aprendizagem e com o desempenho do trabalho. (IES PÚBLICA)

Atualizar os conhecimentos adquiridos no passado a realidade atual para melhor contextualizar essas informações e transmiti-las de forma útil e interessante. (IES PÚBLICA)

Há um novo perfil discente que precisa ser levado em consideração e que exige dos docentes novas estratégias e dinâmicas de trabalho, admitindo que o papel do professor como transmissor de conhecimentos está ultrapassado, e, já não dá mais conta da realidade atual demandada nas instituições de ensino. Ademais, foi destacada a necessidade de inovações no campo tecnológico que estaria muito aquém do esperado no que se refere à utilização das tecnologias para a qualificação e democratização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Fazendo um contraponto entre as instituições públicas e privadas, uma professora substituta que tem experiências em ambos os espaços faz a seguinte reflexão:

Nas instituições privadas o principal desafio é trazer a pesquisa para dentro da faculdade ou centro universitário. Outro grande problema que se faz necessário é desvincular a educação de mercadoria, do aluno como cliente. Dessa forma haverá significativa melhora no nível de ensino e na formação de profissionais. No que se refere às públicas, o desafio está em inserir bem o aluno que vem de um ensino médio fraco, faz necessário nivelá-lo a fim de que não haja esvaziamento ou atraso desses alunos na sala de aula. Outro grande desafio é fazer parcerias público-privadas para fomento de pesquisa para que a universidade capte capital para investimento não de recursos públicos, mas também dos privados. Assim também melhorando a gestão de cidades, produção industrial, avanços médicos, etc. Outro grande desafio é a valoração do bom profissional em ambas as instituições, não vê-lo como um instrumento de desnivelamento como os outros profissionais, mas exemplo a ser seguido. (IES PÚBLICA)

A professora deixa claro, que as dificuldades enfrentadas nas IES privadas são diferentes daquelas vividas pelas IES públicas. Enquanto nas instituições privadas as dificuldades seriam de ordem pedagógica, nas públicas os desafios são de diferentes ordens: pedagógica, econômica, política e profissional. Assim, vimos que os professores definem como desafios a renovação das práticas políticas e pedagógicas como possibilidade de superação das desigualdades e da cultura organizacional do campo acadêmico.

Por último, identificamos nos questionários, outros desafios das IES públicas que são de diferentes ordens e que foram menos frequentes nas respostas dos docentes, os quais são elencados a seguir:

- Políticas educacionais e as avaliações de larga escala
- Reconhecimento profissional
- Manter alunos motivados e focados em concluir o curso
- Reduzir a evasão de alunos
- Lidar com as diferenças socialmente estabelecidas
- Adequar os planos de ensino com as exigências do mercado
- Despreparo dos estudantes que ingressam na Educação Superior
- Promoção de uma educação de qualidade
- Individualismo, ausência de diálogo e de atividades conjuntas
- Lidar com as questões de poder na relação com os pares
- Aspectos éticos nas relações entre os pares
- Burocratização e morosidade de processos

Estes desafios elencados pelos docentes constituem limites a serem superados pelas instituições públicas para garantia do acesso, da permanência e da qualidade nas instituições. Eles refletem as diversas demandas enfrentadas pelos professores no cotidiano do seu trabalho. O despreparo dos estudantes, a desmotivação e a consequente evasão são reflexos da expansão não planejada da Educação Superior e dos déficits da Educação Básica precarizada, e, muitas vezes ineficiente. Logo, superar as desigualdades e diferenças sociais torna-se um grande desafio. Embora, a promoção de uma educação de qualidade seja o lema

perseguido por um país que se diz “Pátria Educadora”¹⁶, estamos muito aquém das expectativas avaliativas e das políticas educacionais de cunho social e igualitário. Some-se a isso uma cultura organizacional individualista, burocrática, morosa e competitiva.

Sobre o despreparo dos estudantes, os professores afirmam:

Em relação ao ensino, acredito que um grande desafio diz respeito à falta de preparação do aluno que entra no nosso curso de Letras - Licenciatura Português/Inglês. O ingresso nas universidades públicas foi democratizado por meio do Enem, mas a universidade onde atuo (e acredito que muitas outras também) ainda não se preparou para buscar soluções para suprir as necessidades de embasamento com o qual esse aluno ingressa na universidade. Vários alunos que já tive apresentam muitas dificuldades com a escrita em língua portuguesa e ingressam no curso com conhecimento quase nulo da língua inglesa. Esse é um desafio que atinge o meu trabalho, pois, como professor de Literatura de língua inglesa, tenho alunos que vão estudar os textos literários em inglês sem o conhecimento mínimo da língua inglesa. Além disso, ao pedir trabalhos teórico-analíticos (em português), percebo as defasagens desses alunos na própria escrita no português. O Enem continuará (não sou contra a democratização do ensino), mas acredito que as instituições precisam se planejar e se preparar para essa nova realidade, ou seja, a de alunos que ingressam no Ensino Superior com lacunas grandes advindas da qualidade questionável do nosso ensino básico nas escolas públicas. Não basta democratizar; é necessário planejar e se preparar. (IES PÚBLICA)

Em decorrência do despreparo da escola de Educação Básica, os alunos chegam à Universidade com um déficit grande de conhecimento, o que dificulta o nosso trabalho como professor na Educação Superior. Assim, o grande desafio é como sanar essas dificuldades, e, o outro é trabalhar em condições desfavoráveis do ponto de vista das condições objetivas de trabalho. (IES PÚBLICA)

Os professores reconhecem que as dificuldades dos estudantes e sua falta de preparo para as demandas universitárias são decorrentes dos déficits da Educação Básica. E admitem que essa falta de preparo implica diretamente no desenvolvimento do seu trabalho. Admitem ainda a necessidade das universidades se planejem e se prepararem para essa nova realidade, para além do acesso, democratizar os processos de aprendizagem.

¹⁶ Ao tomar posse no dia 1º de janeiro, Dilma Rousseff anunciou o lema de governo de seu segundo mandato como Presidente da República: “Brasil, Pátria Educadora”. Tal lema não passava de slogan publicitário, forma sem conteúdo. Em maio, o governo já havia anunciado cortes de R\$ 9,5 bilhões no orçamento destinado à educação, dois meses depois, a área perdeu outro R\$ 1 bilhão, numa clara sinalização de que o setor nunca foi e continua não sendo prioridade dos governantes do nosso país.

Assim, os desafios às IES públicas e ao desenvolvimento do trabalho dos professores se expressaram através dos limites e redução do financiamento, da ausência de políticas públicas promotoras de qualidade social, da falta de infraestrutura adequada e de condições de trabalho satisfatórias, da necessidade de renovação das políticas e práticas pedagógicas (tradicionalmente arraigadas na cultura das instituições) e da ampliação das lentes para os problemas contextuais e sociais de cada IES.

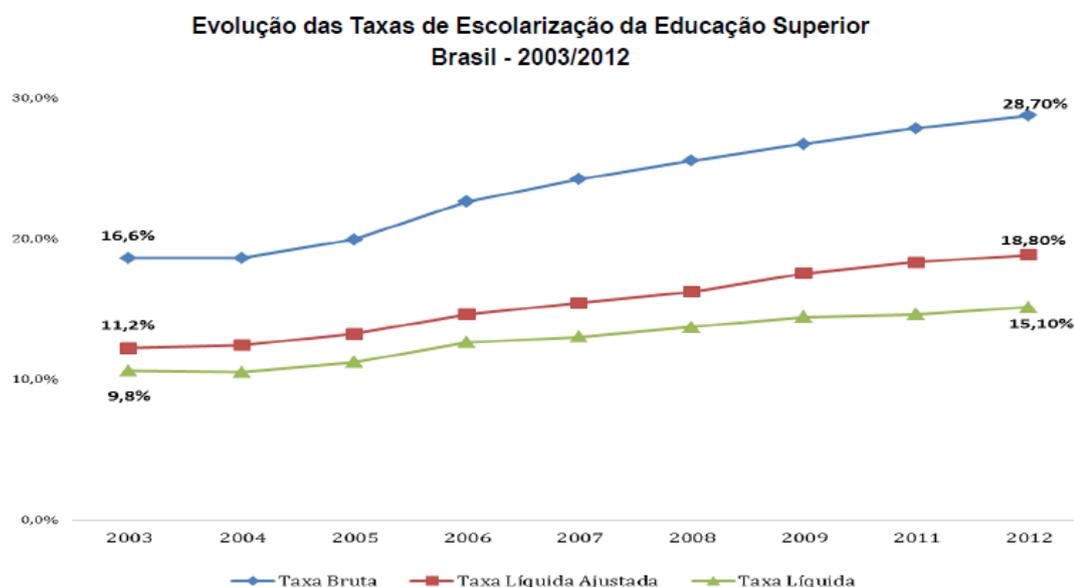
Admitimos que os impactos da expansão da Educação Superior apresentam expressivos avanços entre gerações, considerando diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica). Destacamos que as políticas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas. Contudo, é preciso garantir, além de igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros, a qualidade social da educação oferecida.

6.3. Desafios às IES privadas e ao trabalho docente

Quanto aos **desafios às IES privadas e ao trabalho docente** de seus profissionais, verificamos a predominância de uma categoria. A maior e mais importante delas diz respeito ao perfil do aluno. As demais questões dizem respeito a uma diversidade de desafios que são enfrentados pelas IES privadas e por seus professores.

Sobre o **perfil do aluno**, os participantes da pesquisa chamam nossa atenção para os novos alunos que têm ingressado nas instituições de Educação Superior. Sabemos que os impactos da expansão da Educação Superior na última década foram expressivos e em termos quantitativos significaram um avanço de grande proporção. Todavia, a Educação Superior se expandiu em números e não em qualidade, como vimos nos relatos dos professores. Ademais, a Educação Básica vem sofrendo com os resultados cada vez mais baixos, como vimos com os resultados do ENEM, onde muitos jovens zeraram a redação. Vejamos no gráfico abaixo a evolução das taxas de escolarização da Educação Superior no Brasil.

Grafico nº 17 - Evolução das taxas de matrícula na Educação Superior no Brasil 2003-2012



Fonte: Pnad/IBGE; Gráfico elaborado por Deed/Inep.

Nota: Taxa Líquida Ajustada: Percentual da população de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram a educação superior.

Fonte: Portal INEP/MEC

Os dados do Censo da Educação Superior, de 2013, demonstram que, em 2012, 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos frequentavam a Educação Superior. E, em torno de 15% encontravam-se na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino. Esta tendência positiva vem ocorrendo desde o ano 2003 e representa um avanço para o país. No entanto, os déficits dos estudantes e a dificuldade em acompanhar o ritmo acadêmico são graves como indicam os depoimentos a seguir:

A consciência de que, este aluno, precisa estar numa universidade. Não gostam de ler, estudam somente para fazer provas, não sabem realizar pesquisas, e por aí vai... (IES PARTICULAR)

As dificuldades de leitura e interpretação de texto apresentadas por grande maioria dos/das estudantes, salas de aula superlotadas, estudantes não comprometidos com sua aprendizagem e a precarização do meu trabalho enquanto docente. (IES PARTICULAR)

Falta de comprometimento dos estudantes com as leituras e atividades propostas; Não cumprimento de horários de aula, o que gera uma perda de tempo para debates e discussões acerca de temáticas relevantes para a formação dos estudantes. (IES PARTICULAR)

Trabalhar com uma clientela pouco afeita à leitura e, como consequência, com grandes problemas de compreensão, interpretação e análise crítica; Realizar continuamente um trabalho significativo. (IES PARTICULAR)

Alunos e alunas descomprometidos/as, turmas iniciantes com nível de argumentação e compreensão teórica muito baixa, desvalorização profissional. (IES PARTICULAR)

A falta de envolvimento dos estudantes nas leituras e atividades em sala. Seja pela falta de tempo dos mesmos porque precisam trabalhar, ou por uma desvalorização das disciplinas pedagógicas (no caso das licenciaturas). (IES PARTICULAR)

O baixo nível de instrução formal dos estudantes que acessam o nível superior, a falta de interesses, as dificuldades com a leitura e compreensão de textos, bem como na realização de trabalhos e pesquisas que requeiram análise crítica ou interpretação são os desafios mais graves, segundo os professores das instituições privadas. Estes desafios têm afetado também os professores das instituições públicas do país. Como vimos, em termos qualitativos ainda há muito que avançar e expandir para romper com as fronteiras que separam a sociedade e as classes sociais.

Para Batista e Codo (2006, p. 61) a atividade de ensino exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto do seu trabalho: o aluno, nesse caso, sujeito e objeto. Observamos que a vivência dessa afetividade é interdita na medida em que a “interferência” do educador sobre o educando nunca pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante de perda de controle sobre o produto do trabalho e sobre a sua competência profissional. Se o educador se sente incapaz de trabalhar ou desenvolver de maneira satisfatória o planejamento e não consegue ter certo controle sobre o produto do seu trabalho, isso causa-lhe um sentimento frustrante que coloca à prova sua competência profissional.

Ainda sobre o perfil dos alunos que procuram os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas no Brasil, faz-se necessário pontuar alguns elementos. Discutir profissão docente na contemporaneidade requer que consideremos os desafios que se colocam para a profissão como a questão da atratividade, da carreira, da permanência de bons professores na sala de aula e da qualidade social do trabalho desenvolvido pelos docentes. Especial atenção deve ser dada à atratividade da profissão tendo em vista o que apontam as pesquisas recentes na área, como é o caso da pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria

com a Fundação Carlos Chagas (FCC). Esta pesquisa revelou que apenas 2% dos jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura. No estudo, foram ouvidos 1.501 alunos em 18 escolas públicas e privadas de oito cidades (GATTI et. al, 2009). Tais dados são reveladores da falta de prestígio social e de valorização da profissão docente na sociedade.

Em investigação que realizamos sobre o perfil dos alunos do curso de Pedagogia de uma IES, particular e tradicional na cidade de Caruaru-PE constatamos que os estudantes que procuram o curso de Pedagogia são prioritariamente do gênero feminino e possuem renda de até três salários mínimos. Mais de 80% são oriundos de escolas públicas, moram em áreas rurais das cidades circunvizinhas ao município, são filhos de pais e mães que em sua maioria concluíram apenas a escolarização fundamental, 75% já atuam na docência ou em áreas afins e têm idade entre 18 e 23 anos. Sobre as razões que levaram à escolha do curso, os estudantes elencaram como os maiores motivadores o amplo mercado de trabalho e a empregabilidade, identificação com o curso e busca por aperfeiçoamento profissional (SALES; SILVA, 2013¹⁷).

Outros desafios enfrentados pelas IES privadas e por seus professores foram identificados, tais como: manter a qualidade, comprometimento, motivação dos alunos, promover situações que envolvam os alunos estimulando sua participação nas aulas, pressão para publicação, demanda de tarefas, escassez de verbas para pesquisa, isolamento das áreas de conhecimento, fragmentação curricular, problemas com a gestão de pessoas, falta de entrosamento entre os docentes, problemas de comunicação entre setores internos, fragilidade nas condições de trabalho, evasão de alunos, concorrências entre instituições, ausência de autonomia, autoritarismo, dificuldades em articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Vejamos algumas das respostas nas quais são identificados os desafios:

Alunos e alunas trabalham e o dia inteiro e chegam cansados e desmotivados em sala. Logo, dinamizar o trabalho para atraí-los é um grande desafio. (IES PARTICULAR)

1) Fragilidade na oferta de satisfatórias condições de trabalho para seus docentes; 2) O despreparo dos estudantes em relação às

¹⁷ SALES, Mônica Patrícia da Silva, SILVA, Wilson Rufino da. Razões e expectativas da escolha profissional docente: o curso de pedagogia em foco. Comunicação Oral apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária y de Nivel Superior, realizado na Universidad Nacional de Rosario, na Argentina.

exigências da vida acadêmica (especificamente, ensino anterior com muitas lacunas); 3) As condições socioeconômicas dos estudantes (por exemplo, tendo que conciliar estudo com trabalho remunerado). (IES PARTICULAR)

Alinhamento da formação docente em relação à tecnologia da informação. Superar-se na oferta qualitativa de cursos que atendam às exigências de mercado, a fim de reduzir a evasão de alunos. (IES PARTICULAR)

Como vimos, a maioria dos estudantes das instituições privadas trabalham e frequentam o turno noturno, logo, chegam cansados e desmotivados em sala. Por isso, há preocupação dos professores em dinamizar as aulas para motivar os estudantes e superar os índices de evasão. A evasão dos alunos deve-se ao contexto precário das escolas brasileiras, à desvalorização profissional e salarial, à insegurança e aos índices de violência, às precárias condições de trabalho, entre outras questões, que implicam diretamente na atratividade da carreira docente. Assim, estimular os alunos e envolvê-los em atividades de pesquisa e extensão constituem desafios ainda maiores, como ilustram as respostas, a seguir:

Encontrar e estimular o maior número de discentes para participação em ações voluntárias, especialmente nos âmbitos da pesquisa e extensão. (IES PARTICULAR)

Articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão e estimular os discentes para o engajamento em ações extracurriculares. (IES PARTICULAR)

Envolvimento dos estudantes e professores com a função social da educação, sobretudo no curso que atuo; Efetivação dos processos de pesquisa e extensão, uma vez que a maioria dos alunos, em instituições privadas, não desenvolve estas atividades; Apoio à formação continuada e valorização profissional dos profissionais docentes e demais profissionais envolvidos com o processo educacional. (IES PARTICULAR)

Mesmo que não seja atividade precípua das faculdades privadas desenvolver simultaneamente, as tarefas de ensino, pesquisa e extensão, algumas instituições têm buscado a realização dessa articulação. Contudo, as dificuldades são ainda maiores que no espaço público, uma vez que os estudantes são trabalhadores e não possuem disponibilidade para o envolvimento com as atividades extracurriculares, que na maior parte dos casos acabam sendo atividades voluntárias, ou seja, não há remuneração ou financiamento para seu desenvolvimento.

Os professores também destacam a expansão das instituições privadas como um desafio às IES tradicionais da região e questionam a qualidade dos cursos oferecidos. Segundo os docentes, os estudantes são atraídos pelos preços e facilidades e pela possibilidade de aliar tudo isso a um ensino à distância, evitando gastos com deslocamentos.

Um ensino básico com sérias fragilidades e o grande número de IES no mercado sem o mínimo de qualidade na oferta de seus cursos, notoriamente àqueles oferecidos à distância. (IES PARTICULAR)

A aparição de instituições com qualidade inferior e que atraem por seus preços e facilidades. (IES PARTICULAR)

Outro destaque foi dado nas respostas à relação autoritária das instituições, ao clima de insegurança e à ausência de autonomia nas tomadas de decisão. Os professores demonstram que se sentem pouco à vontade para criar e inovar, uma vez que estão submetidos a uma lógica autoritária que não lhes garante autonomia, mas adesão e submissão ao já instituído.

No caso da faculdade em que atuo o maior desafio é a relação da instituição com os professores, que mantém uma postura autoritária que gera insegurança. Realizei uma gincana há um ano e todos os assuntos foram estudados, a carga horária cumprida e o plano pedagógico, e recebi uma advertência da faculdade, sendo chamado posteriormente de estrela. Alguns professores já se demitiram por conta de atos como esse, e os professores, tomando conhecimento, acabam por desenvolver uma ensinagem "jesuítica". Portanto, o maior desafio é manter a confiança e segurança para poder desenvolver um bom trabalho, criativo e inovador. (IES PARTICULAR)

Autonomia diante das decisões tomadas na prática pedagógica e valorização profissional. (IES PARTICULAR)

Esse clima de insegurança e insatisfação entre o que eles gostariam de fazer e o que realmente fazem, constitui-se como um grande desafio, pois afeta sua autonomia e sua autoestima, uma vez que não obtêm a valorização e o reconhecimento desejado pelo esforço empreendido nas atividades de trabalho. Sobre esta questão, Batista e Codo (2006, p.85) afirmam

Acreditamos que: quanto maior for a defasagem entre o "trabalho como deve ser" e a "realidade do trabalho" nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o

esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho. Esse sofrimento tem sentido para o trabalhador quando seu saber e saber-fazer, que foi constantemente interpelado durante a atividade de trabalho, deu lugar a um reconhecimento e auto-reconhecimento da sua competência profissional. Inclusive, além dos resultados alcançados, quando seu esforço foi reconhecido, significando que seu trabalho foi pleno de sentido.

Certamente este é o maior e mais complexo desafio, lidar com a defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O reconhecimento pelos pares e o auto-reconhecimento profissional da competência é o que dá sentido ao trabalho. No momento em que o professor perde o controle sobre o seu objeto de trabalho e sobre seus resultados tem dificuldade de identificar o sentido do seu trabalho o que provoca sofrimentos psicossociais e o desgaste emocional. Todavia, se o esforço empreendido e o sofrimento sentido valem a pena, proporcionam resultados positivos, o professor tende a sentir-se recompensado e satisfeito. O que observamos nas respostas dos docentes é que, embora satisfeitos com o trabalho que desenvolvem e com a profissão que escolheram, eles se sentem pressionados constantemente a mostrar resultados, mesmo que imersos em uma situação caótica e precária para a realização de um trabalho de qualidade.

Para Schwartz (2011, p. 33)

Uma atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns.

A avaliação e autoavaliação do trabalho realizados pelos docentes faz parte dos julgamentos necessários sobre a atividade de trabalho. Estes julgamentos levam em consideração a ligação entre o micro do trabalho (diz respeito às questões ligadas diretamente ao saber e ao saber-fazer docentes, suas condições de trabalho e seu cotidiano) e o macro da vida social (representa as expectativas sociais, as normatizações e prescrições) sobre a atividade a ser realizada.

Nesta fase da pesquisa, depreendemos das respostas que os desafios vividos pelas IES e por seus docentes estão interligados. Compreendemos, também, que

estes dilemas se diferenciam de acordo com a pertença do grupo. Enquanto nas instituições públicas os desafios são de ordem financeira, provocados pelos cortes de verbas, de ordem política e pedagógica no que se refere à renovação dos processos e da cultura organizacional; nas instituições privadas os desafios dizem respeito à capacidade de lidar com os déficits e com a falta de interesse e motivação dos estudantes. Deste modo, os grupos se diferenciam conforme sua pertença, sendo necessários aprofundamentos teóricos, investigativos e analíticos que possibilitem uma compreensão apurada sobre os grupos e sobre o seu modo de representar o trabalho, considerando as diferentes variáveis.

Sobre a natureza dos grupos, Moscovici e Doise (1991, p. 56) advertem que “[...] se queremos compreender a natureza dos grupos, parece mais ajuizado interessarmos-nos mais pelo modo como eles mudam os indivíduos do que pela faculdade que têm de agregar estes indivíduos como partes de um todo”. Frente a esta consideração dos autores e aos resultados obtidos até aqui, pretendemos aproximar as nossas lentes para a compreensão da atividade de trabalho docente considerando as especificidades dos grupos e de suas identidades profissionais através da próxima etapa da pesquisa.

Assumindo a incompletude dos resultados e a necessidade de maiores aprofundamentos, buscaremos na próxima etapa desta pesquisa cercar o objeto de estudo, identificando o contexto de produção e o processo de construção das representações sociais do trabalho docente construídas pelos diferentes grupos de professores. Admitimos que a utilização do questionário foi um passo inicial para compreender tais representações. Embora Doise trabalhe quase que exclusivamente com o questionário, consideramos importante trabalhar com mais de um instrumento, pois o questionário limita a expressão dos indivíduos às perguntas, podendo conduzir a uma simplificação de um objeto de grande complexidade. Ademais, consideramos importante realizar uma escuta a esses sujeitos.

Cumpramos esclarecer que embora estejamos trabalhando com instituições públicas e privadas, nosso estudo não é comparativo. O fato de quisermos compreender as diferentes realidades vividas pelos professores diz respeito mais diretamente ao nosso desejo de apreender as diversas realidades que se apresentam no cenário educacional brasileiro no que diz respeito à Educação Superior.

No capítulo seguinte apresentamos e discutimos os dados referentes a segunda etapa da pesquisa, através do qual apreendemos as ancoragens das representações sociais de trabalho docente dos professores participantes da pesquisa.

7. ATIVIDADES, CONTEXTOS E REPRESENTAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ANCORANDO O FAZER E REFLETINDO O SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para a análise e discussão dos dados consideramos inicialmente a orientação de Oddone (1981) ao indicar que os procedimentos de autoconfrontação, tais como a instrução ao sócia, permitem analisar quatro domínios da experiência, a saber: 1) o campo das relações com a tarefa; 2) o campo das relações com os pares nos coletivos; 3) o campo das relações com a linha hierárquica; 4) o campo das relações com as organizações formais ou informais do mundo do trabalho. De acordo com Vieira (2004, p. 220-221), considerando estes quatro domínios da experiência apresentados, “[...] no método de instrução ao sócia, a compreensão da narrativa e seus recursos reflexivos é imprescindível para a realização do trabalho de análise”.

A discussão dos resultados está organizada em três momentos, no primeiro discutimos as relações e contextos da atividade de trabalho desenvolvida pelos professores e no segundo momento, faremos a discussão acerca da ancoragem das representações sociais de trabalho dos docentes considerando os consensos e/ou variações na tomada de posição nos diferentes grupos. No terceiro momento, discutimos as aproximações teóricas e metodológicas entre a Teoria das Representações Sociais e a Ergologia.

7.1 O trabalho dos professores: relações e contextos da atividade

A análise ergológica do trabalho, conforme aponta Oddone (1981), visa através do método de instrução ao sócia obter detalhes da atividade de trabalho em um movimento circular entre aquilo que o trabalhador faz, o que ele diz daquilo que faz, e o que ele faz daquilo que diz. O trabalhador é levado a confrontar o que pensa e o que faz em sua atividade de trabalho, em um movimento de formação e transformação da experiência através do qual é possível analisar as relações com a tarefa, com os pares, com a linha hierárquica e com as organizações formais e informais circunscritas ao campo de trabalho dos docentes.

A análise das instruções nos mostrou que os campos estão muito próximos e se entrelaçam num emaranhado entre formação e experiência e foram organizados

em três categorias: a) o campo das relações com a tarefa; b) o campo das relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho; c) o campo das relações com a linha hierárquica e com os pares nos coletivos.

No **campo das relações com a tarefa**, as atividades descritas pelos professores através da instrução ao sócio foram o ensino, a pesquisa, a extensão, a orientação e a gestão. Contudo, as principais atividades são o ensino e a gestão. Sobre o ensino destaca-se na instrução: a discussão dialógica de texto através de slides, realização de atividades em duplas ou grupos, interação permanente através do estímulo a participação, orientação de estudos de textos e atividades diversas, contextualização e dinamização de aulas. Na gestão, destacam-se as reuniões com diversos setores da instituição, despachos de requerimentos, emissão de pareceres, observação de infraestrutura, articulação de ações com coordenadores e equipe de trabalho, análises de planilhas de pagamento, atendimentos de alunos e professores, participação em colação de grau, produção de relatórios e resposta aos *e-mails* institucionais. As atividades de pesquisa ficam circunscritas às orientações de pesquisa, reunião de grupos de estudo e a solicitação de produção de artigos ou ensaios como atividade resultante do ensino. Da mesma forma, as atividades de extensão são requisitadas como atividades resultantes do ensino.

Cumpram-se destacar que pouco se fala em trabalhos em parceria com os pares apesar das atuais políticas e práticas da Educação Superior estimularem e valorizarem tal prática. Quando mencionam as atividades em grupos referem-se aos estudantes e/ou orientandos. Observamos ainda que poucos professores desenvolvem de maneira indissociável as atividades de ensino, pesquisa e extensão. E os poucos que as desenvolvem, estão inseridos em contexto gestor, algo que talvez justifique o envolvimento com as atividades de maneira indissociável e isso independe da instituição em que atuam (pública ou particular). Dentre as atividades, o ensino destacou-se como a mais frequente e importante atividade presente na instrução. Inferimos que o fato de os professores terem ficado livres para a escolha do dia de trabalho a ser instruído e principalmente o fato de os professores saberem tratar-se de uma substituição levou a tal resultado, pois não é comum solicitar uma substituição em uma situação de pesquisa ou gestão, diferentemente do ensino, para o qual muitas vezes se requisita um substituto. Do grupo investigado apenas duas professoras, ambas de instituições públicas,

inclusive da mesma instituição, instruíram um dia de trabalho onde não havia atividade de ensino prevista para o sócia.

Dos 13 professores participantes desta etapa da pesquisa, mais da metade estava envolvido com alguma atividade gestora, seja na condição de coordenador, seja na condição de representante dos pares em colegiados ou outras formas de representatividade. Logo, a segunda atividade mais destacada foi a gestão. Sobre esta atividade descreveram desde as tarefas mais técnicas e burocráticas até a dimensão mais política e pedagógica do processo gestor. Fator bastante equilibrado do ponto de vista das instituições.

As instruções trazem orientações do que fazer, do que não fazer, do que se pode fazer, mas não se deve fazer. Agrupamos no quadro nº 04 as categorias em três dimensões, a saber: dimensão técnica-instrumental, dimensão interativo-afetiva, dimensão político-pedagógico. Na descrição das atividades, identificamos elementos técnicos-instrumentais quando os professores destacam a importância do planejamento e descrevem minuciosamente os recursos, rotina, horários, metodologia, instrumentos e tipo de avaliação questões que fazem parte das instruções e orientam a conduta do sócia. A dimensão interativo-afetiva é vista quando os professores orientam sobre a conduta, comportamento, modos de interação e a amorosidade no trato pedagógico. Como elementos da dimensão política-pedagógica destacam-se os posicionamentos e concepções docentes. No quadro nº 04, logo abaixo, trazemos trechos relacionados às três dimensões apresentadas.

QUADRO nº 04 – Dimensões do trabalho docente

DIMENSÃO TÉCNICA-INSTRUMENTAL	DIMENSÃO INTERATIVO-AFETIVA	DIMENSÃO POLÍTICA-PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> - Chegar pontualmente - Ver e-mail, <i>facebook</i>, <i>whatsaap</i> - Fazer a chamada/frequência - Fazer intervalos - Aguardar a chegada, dar uma tolerância de 15min - Bater ponto - Liberar 10 min antes por causa do transporte - Abrir o portal e fechar o portal acadêmico. - Fazer ata - Assinar a ata da reunião - Anotar tudo - Ande muito, levante, transite 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a turma - Deixe a turma se sentir a vontade, deixe que fale de suas vivências - Diga pra eles que aquele é um espaço de interação - Não seja grosseira com ninguém, não despreze a pergunta de ninguém - Meu primeiro momento é dar o telefone aos alunos - Eu deixo os alunos muito a vontade para dar opinião, ajudar na condução do grupo, não estabeleço cronograma ou dinâmica - Ser bem humorado, brincalhão 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento personalizado dos alunos - Você está aprendendo com eles e eles estão aprendendo com você - Aja de uma maneira a preservar o outro, respeitar o outro e tente não ser arrogante, não deixe nenhum aluno falar de outro professor - Com os alunos tem que ser muito atenta para que eles percebam as lacunas que precisam estar sendo preenchidas - A gente discute de igual para igual - Tem que ser um professor aberto

<p>pela sala</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o Power Point - Aula dialogada ou estudo de texto - Sala em ambiente virtual - Roteiro de pesquisa - Tem circulo de estudo e circulo temático - Metodologia dialógica - Intervir o tempo todo - Mapa conceitual - Rigoriedade com o horário - Avaliação contínua - Não pode deixar chegar atrasado na aula, não pode deixar ficar entrando e saindo e precisa colocar o celular no silencioso - Pode trazer comida para a sala de aula porque são alunos trabalhadores, mas não pode ficar oferecendo a turma - Dar aula circulando pela sala e surpreendendo os alunos com perguntas - Ficar no <i>whatsapp</i> o tempo todo - Não traga seus filhos para a faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito jeito na hora de você discordar - Simetrizar as relações, sem deixar de ser o professor, conquistar autoridade sem ser autoritário - Acolha sempre - Ser amigável, chegar sorrindo, chegar brincando - Tenho muito carinho pelos egressos, meu ex-alunos e acredito que esse sentimento é recíproco - Seja solícita, você está ali para ajudar 	<p>para a interlocução, não se preocupar muito com o resultado, mas sim com o processo de aprendizado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre admita que você não sabe - Tudo o que é feito em sala deve ser contabilizado para a nota - Ser dinâmico - Se o aluno errar não é chamado atenção, ele é orientado - Aprendi a ser professor e os alunos também melhoraram de nível
--	---	---

A análise do quadro acima revela um trabalho docente comprometido com a formação dos estudantes, através do qual se busca por meio de diversas estratégias didáticas e metodológicas, promover o ensino e a aprendizagem sob uma perspectiva dialógica e mediadora, de acolhida e respeito aos seus saberes. Os professores investigados instruíram o sócia a comportar-se de forma amigável, receptiva, respeitosa, amorosa e acolhedora para com os estudantes e ao mesmo tempo humilde. Estas são condições de quem reconhece a inconclusão e inacabamento do ser e do conhecimento.

Conforme os resultados, os professores de instituições privadas, priorizaram a dimensão técnica-instrumental na instrução ao sócia. Os professores de instituições públicas enfatizaram as dimensões interativo-afetiva e política-pedagógica ao darem as instruções. Depreendemos que essas condutas ocorrem porque os professores que atuam em instituições privadas estão muitas vezes submetidos a uma relação mais mercadológica e impessoal, pois em alguns casos os estudantes estabelecem com a instituição uma relação contratual, de prestação de serviço. No caso dos

professores de instituições públicas, pressupomos que o grau de autonomia do docente e a natureza da instituição leva a uma relação menos mercadológica.

Ao instruir sobre as atividades de ensino, os professores destacam a exposição dialogada como a principal técnica utilizada, com uso de *slides* como recurso pedagógico. As atividades em grupo também são destaques na fala dos professores. A rotina é descrita por completo, do horário de chegada ao horário de saída, do intervalo, da realização de frequência e atas, das atividades e/ou avaliações, das reuniões e encontros de grupos de estudo, das orientações, pesquisas, posicionamentos e condutas. As instruções são ricas em detalhes sobre o cotidiano de atividades dos professores nas instituições. Em algumas instruções a vida pessoal e familiar dos participantes também ganha evidência. O trecho da instrução¹⁸ abaixo nos mostra o quanto de detalhes temos sobre o cotidiano das atividades de trabalho dos professores.

Bem! As instruções, primeiro, é quando chegar na instituição passar o cartão, se apresentar na sala dos professores, pegar os diários e ir para a sala né. Primeiro a gente vai... No caso, você vai pra sala da turma. No caso amanhã, quarta-feira, você vem pra cá, pra sala 26, para aula de Prática de Ensino né. Sempre eu cumprimento a turma utilizando a flexão de gênero né. Boa noite a todos e todas! Retomo a discussão. É importante você retomar a discussão da aula anterior né. Eu sempre faço uma relação, como a gente tem aula na terça e na quarta de Prática de Ensino, então retomar um pouco da discussão que ficou e dar continuidade a discussão. (Profa. 03 - privada)

A professora chega a destacar inclusive a importância da flexão de gênero no cumprimento aos estudantes. No processo de instrução, a apresentação de detalhes é de grande importância porque o sócia precisa obter uma dupla descrição: a da situação e a da conduta a manter na situação (CLOT, 2000). Compete ao professor, instruir o sócia, guiando-o em sua ação.

Foi possível detectar nas instruções que alguns professores buscam articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão através de interações e trocas permanentes, nas quais o ensino contribui com a pesquisa e a extensão e vice-versa.

No curso de Filosofia, a Prática de Ensino V configura também o início do estágio supervisionado. Então, estou pretendendo, amanhã,

¹⁸ Os participantes serão identificados pelo gênero e pelo tipo de instituição em que atuam (pública ou privada), exemplo: Prof01 – Privada (Prof. = Professor, 01 = n. protocolo, Privada = IES privada).

apresentar a proposta de estágio. Anteriormente eu já mandei um encarte para a caixa de mensagem do aluno e aí ele já tem em mãos esse encarte dos encaminhamentos de estágio. E, amanhã, eu vou trabalhar a proposta como um todo, mas pretendo especificamente trabalhar uma proposta que requer longa preparação. Eles ainda não estão indo para o campo de estágio, mas eles já deverão elaborar ou constituir um foco de pesquisa para, uma vez constituída, uma proposta de pesquisa empírica ou mesmo teórica, em determinados temas, temas que são livres e que são desafios no campo educacional e aí eles vão... Uma vez constituída essa pesquisa, pode ser empírica, por exemplo, eles trabalharem com o *bullying*, talvez eles queiram fazer uma coisa mais empírica, mas eles podem trabalhar teoricamente. Então, eu vou encaminhar uma atividade de estágio que é essa de discussão de temas variados no campo educacional e aí mostro a proposta como um todo e já inicio especificamente essa atividade para eles já irem se organizando com as temáticas, etc. Esse é um primeiro momento da aula. (Prof. 01 – privada)

[...] a gente sempre tá voltando a nossa prática docente para a pesquisa e está tentando fazer a triangulação né, do ensino, da pesquisa e da extensão, e, a minha meta é trabalhar sempre dentro dessa trilogia, digamos assim. E aí a gente monta um projeto de extensão dentro de uma escola que a gente vai fazer uma pesquisa, aí discute e monta com a direção, apresenta as perspectivas. Sempre os projetos de extensão tem uma base teórica, tem oficinas de trabalho, tem momentos de reflexão do estudo. Para que a gente não só vá, colete dados e vá embora, mas que a gente dê também alguma coisa como um processo de troca né. A gente vai para aprender e também a gente deixa alguma contribuição que, se bem orientada, seja aproveitada para o projeto pedagógico. (Profa.11 – pública)

Como pode ser observado nos trechos acima, as atividades de pesquisa e extensão estão ligadas as atividades de ensino, são resultados das orientações de ensino, especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino, como é o caso dos trechos citados.

Também observamos que as demandas profissionais daqueles que possuem 40h/a de trabalho ou atuam em regime de dedicação exclusiva são intensas e desgastantes chegando a provocar a exaustão, o esgotamento e o sentimento de “incapacidade” para dar conta das inúmeras tarefas demandadas pelo trabalho. A pontualidade, a realização de conferência da frequência dos estudantes, o registro do ponto no trabalho, a produção e exposição de *slides* e a disponibilidade revelam-se imprescindíveis, especialmente para aqueles que têm carga horária integral nas instituições de ensino. É necessário estar disponível o tempo todo e todo o tempo nas redes sociais, *whatsapp*, telefone, *e-mail*, enfim, estar à disposição dos

estudantes sempre e cotidianamente. A instrução abaixo evidencia a sensação de esgotamento vivenciada pela profissional que afirma:

Você vai ter a seguinte sensação [...] De que este é o lugar que você mais está presente e aonde todo mundo vai menos lhe achar, e, vai ter o “finalmente eu lhe encontrei”, você estando aqui o tempo todo. Você vai ter essa sensação do finalmente lhe encontrei e o que você vai sentir na hora é: faço, faço, faço, estou por aqui, por aqui, por aqui e ninguém me encontra e eu estou aqui. Se meu marido e meus filhos disserem que não me encontram eu acredito, mas as pessoas que estão aqui dizendo que não me encontram, tem alguma coisa estranha, né? Mas, a sensação que você vai ter é que muita gente está lhe procurando ao mesmo tempo e não consegue falar com você porque no horário que você deveria estar fazendo uma coisa, você vai tá fazendo outras por demandas que vão surgindo e com prazos que vão se esgotando. (Profa.05 – privada)

Durante toda a instrução a professora vai interrompendo o raciocínio para dizer que tem demandas urgentes e muitas, com prazos curtos, como reuniões, encontros, telefonemas que precisam ser dados. A sensação que transmite é de que vive agindo no imediatismo, a participante associa a intensificação do seu trabalho à dinâmica da própria vida. Conforme apontam Telles e Alvarez (2004) a atividade de trabalho é a maneira pela qual as pessoas se engajam com seu corpo biológico, sua inteligência, psiquismo, seus conhecimentos, suas experiências e relações, por isso, trabalho e vida estão intimamente associados e são igualmente dinâmicos.

A reflexão que a professora faz na devolutiva da instrução transcrita é profunda e expressa exatamente essa exaustão.

Lendo tudo que falei, sinto-me cansada só de ler. [...] A sensação que tenho é que não consigo fazer muitas das coisas que faço, por inteiro. [...] Tem horas que acho que não vou dar conta. [...] São muitas atribuições diferentes. Algumas estão atreladas às outras. Contudo, principalmente a gestão que depende de outros setores, fica muito ainda no âmbito administrativo. Muito de execução e eu gosto é de sala de aula. [...] Da mesma forma em que meu tempo todo é praticamente dedicado a todas essas funções, tenho a sensação de que, mesmo fazendo muito, mesmo ficando sufocada, o trabalho não apresenta os resultados que espero ou que eu gostaria. É como se eu estivesse correndo o tempo todo, mas nunca consigo chegar a tempo.[...] Meus dias são tão intensos que tenho impressão que no final de cada um é como se tivessem se passado uns cinco dias. (Profa. 05 – privada)

O comentário da referida professora revela o cansaço e desgaste decorrente de uma rotina intensa de atividades e de um esgotamento físico e mental

considerável, sobretudo, no que tange às atividades de gestão. Também revela sua insatisfação para com os resultados do trabalho e ao modo como tem afetado sua vida pessoal e familiar. A professora ainda destaca a dificuldade de articulação das atividades de gestão e sua preferência pela atividade de ensino. Tal reflexão, realizada pela professora, é ao mesmo tempo tomada de consciência e possibilidade de transformação. Quando a professora admite realizar muitas atividades administrativas e gostar mesmo de sala de aula, ela reflete sobre sua preferência pelo ensino em detrimento da gestão e ao mesmo tempo avalia o desgaste que a atividade gestora provoca. Consideramos que tal reflexão é formadora, pois oportuniza ao sujeito modificar o estatuto vivido, tornando-se meio para viver outras vidas, por isso o seu caráter transformador. Para Clot (2006) é na e pela linguagem que as reconfigurações sobre o trabalho vão aparecendo e deslocando o trabalho real do nível abstrato para o nível material. E, é a partir da reflexão dos efeitos da experiência sobre ele próprio que o trabalhador poderá ser transformado. O exercício de refletir sobre a experiência afeta fortemente os instrutores (CLOT, 2000).

De acordo com Pinto (2009) a instrução ao sócia oportuniza ao professor denunciar as condições de trabalho, pois ele se defronta com suas representações e as recria a partir dessa tomada de consciência. Coerente com o autor, na instrução acima, vemos que a intensificação do trabalho docente é denunciada pela professora, que revela sua situação de cansaço e de desgaste físico e mental.

Outra professora fez referência às demandas profissionais intensas e às exigências institucionais por produção científica. Demonstrou certa insatisfação, ao mesmo tempo, não encontra saída, a não ser se submeter à lógica da produção, não apenas por se tratar de uma exigência, uma imposição, uma norma antecedente, mas também porque de alguma forma isso lhe satisfaz, faz sentido, tem significativa importância para sua vida e para seu trabalho. Vejamos a fala e em seguida o comentário reflexivo da professora a respeito da instrução.

Participante: [...] você está encerrando uma disciplina já hoje, porque você adiantou uma disciplina do Mestrado Profissional porque iria ficar muito pesado para você fazer... Ficar ministrando aula ao mesmo tempo no Mestrado Profissional, no Mestrado Acadêmico e na Graduação. Então você que se mete em muita coisa ao mesmo tempo tá extremamente atarefada, cheia de orientandos [...] Você tem que dá uma passada na Editora Universitária, pra ver se o livro que você deixou lá tá perto de sair, porque tá pra sair à avaliação.

[...] depois de você dá tanta aula e fazer tanta coisa, você tem que publicar muito! Então passe na Editora Universitária porque você precisa muito que esse livro fique pronto esse ano, porque se não você não vai ter pontuação suficiente e publicação para continuar no Acadêmico, que no final da conta seria muito bom pra você se você não pudesse continuar (risos), porque você iria ter um motivo para sair, já que você não encontra de outra maneira. [...]

Comentário do participante: A entrevista me deu a oportunidade de expressar de forma mais sistemática algumas queixas diárias que venho fazendo sobre a minha vida profissional. Sinto-me sempre muito cansada e tenho sempre a sensação de que há pendências a resolver, de maneira que venho trabalhando até aos sábados (e isso já há algum tempo). Então, o que a experiência provocou foi a oportunidade de refletir sobre como me sinto em relação à minha profissão. Fez-me ver que preciso pisar no freio um pouco, mas preciso encontrar uma forma de fazer isso, pois, como disse na nossa conversa, eu sempre encontro uma justificativa para me envolver com tantas atividades ao mesmo tempo. O fato de eu gostar muito do que faço pode justificar isso, mas preciso equilibrar as coisas. Isto está claro. (Profa. 04 – pública)

No confronto consigo mesma, através da análise da instrução, a professora desabafa sobre a intensificação do seu trabalho e chega à conclusão de que as coisas precisam mudar, de que precisa encontrar um jeito de diminuir sua carga de trabalho, embora, ainda não saiba como fazer isso devido ao seu envolvimento com as atividades e com a satisfação pelos resultados alcançados.

Após a finalização da instrução, em conversa informal conosco, a professora confessou os motivos que justificam seu envolvimento com tantas atividades. Ela falou que não deixa o Mestrado Profissional porque o público atendido é composto por professores de escolas públicas e que como ela vem da rede pública, diz ter esta responsabilidade, esse compromisso em formar professores. Já a permanência no Mestrado Acadêmico, justifica-se, principalmente, pela vontade de pesquisar. A professora admitiu que no fundo “torcia” para que o livro não fosse publicado porque a pressão por publicação a incomoda. Admitiu ainda que sente medo de ter um ataque de fobia, sofrer com problemas como depressão ou ansiedade. Diz que a maior parte do trabalho é feito em casa (planejamento, preparação de aulas, correções de teses e dissertações, trabalhos e avaliações, escrita de artigos, entre outros) e que trabalha de domingo a domingo. Reconhece que, embora se sinta presente na vida dos filhos por estar bastante tempo em casa, é uma presença ausente. O último ponto da fala é ilustrado com um exemplo de uma observação

feita pela filha de 13 anos que diz a seguinte frase à mãe: “Mãe, este computador é a extensão dos seus braços!”

A instrução dada pela professora e sua autoconfrontação nos mostram sinais de esgotamento e cansaço, dilemas também vividos por professores de outros níveis de ensino que acumulam atividades e estendem o trabalho até seus lares. Nesta instrução podemos afirmar que a técnica de instrução ao sócio atingiu o seu ápice ao possibilitar à professora autoconfrontar-se e transformar a experiência em possibilidade de mudança. Os indícios de mudança podem ser vistos quando a professora afirma que a leitura da instrução deu-lhe a oportunidade de refletir sobre como se sente em relação à profissão: “Fez-me ver que preciso pisar no freio um pouco”. Para Clot (2000, p.15) “[...] a tomada de consciência não é somente uma nova representação ao objeto, mas simultaneamente, uma outra representação do sujeito que percebe “a si” na atividade do outro. E, é justamente esse processo que possibilita a formação e transformação da experiência do trabalhador.

Sobre **as relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho** detectamos que a pontualidade e a frequência dos alunos são indicadas como parte da rotina dos professores que atuam na Educação Superior, como pode ser visto nos trechos das instruções abaixo. Ser pontual e realizar a frequência fazem parte da organização do trabalho, ou seja, a definição de tarefas e a preparação para a realização das atividades. Com base em Schwartz (1997) podemos afirmar que se trata de um dos aspectos das normas antecedentes - a dimensão da imposição que abarca as restrições e/ou exigências apresentadas ao trabalhador antes de o trabalho ser realizado. Mas, a norma antecedente não é apenas imposição, ela é também passível de renormalização. Graças ao seu caráter misto as normas antecedentes são compostas pela codificação organizacional (o que se espera que o trabalhador faça) e por valores reapropriados durante as decisões sobre a organização do trabalho (aquilo que o trabalhador realmente faz).
Recomendam os participantes:

Então para que as pessoas não sintam minha ausência aqui com a sua presença, é preciso cumprir com o que um professor deve cumprir. Chegar na hora certa, sair na hora certa, fazer chamada, e isso eu gosto de fazer como tem que ser feito e aí, após feito a chamada vou devolver no CEPED o data show, vou também devolver a caderneta. Sim! Logo no início dos trabalhos deve ser pego a caderneta na sala de apoio aos professores, antes mesmo de pegar o data show, esqueci esse detalhe! Pega a caderneta, pega o

data show, vai para a sala de aula, ao final faz o percurso inverso devolvendo a caderneta e o *data show*. (Prof.01 - privada)

Eu gostaria que você fosse pontual porque eu gosto de chegar na hora, e, como eu também não gosto muito de atraso de alunos, eu dou uma toleranciazinha e tal, mas eu não gosto de atraso porque eu acho que a chegada de aluno depois do horário me atrapalha bastante, me tira a concentração. Então, eu não chego atrasada, normalmente. Então, por favor, chegue na hora. (Prof.a.04 – pública)

Primeiro ponto que é extremamente importante, chegar realmente na hora da aula, pontualmente às 19h o professor já deverá estar na sala de aula aguardando os alunos, independente se eles chegam às 19h05, 19h10, 19h15 que é apenas um tempo que a gente tem para recebê-los, necessariamente iniciar a aula. (Prof.02 - privada)

Eu sou muito rigoroso com o horário, a ata só pode ser passada até as 7h10, as 7h10 quem chegar atrasado tem que justificar. Então às 7h10 eu recolho a ata, faço um risco até quem assinou e os que chegaram depois terão que justificar porque chegaram atrasados. (Prof.08 – pública)

As falas revelam que os professores incorporam em sua prática aquilo que se espera deles. Ao mesmo tempo, reapropriam-se dessa lógica para instruir o sócio a cumprir com o que se espera do professor. Destacam a rigorosidade com horários, a pontualidade e o registro/controle da frequência dos alunos.

Os professores afirmam a necessidade de ser pontual, registrar frequência, preencher diários ou cadernetas, planejar, produzir e expor *slides*, como parte da rotina diária de trabalho. O registro dessas informações através da instrução nos coloca frente a uma questão importante, a dimensão técnica do trabalho. Existe uma lógica, um rito a ser seguido, uma formalidade a ser cumprida na instituição de trabalho. Conforme as falas dos professores, o *slide* é um recurso bastante utilizado para a aula expositiva, como veremos a seguir:

Após a leitura em conjunto, chegou a vez de você realmente ligar o projetor de multimídia e colocar o texto. Os *slides* que já estão prontos, que já foram realmente preparados para o momento. (Prof.02 – privada)

Eu também sempre utilizo o *Power Point* porque meu quadro é péssimo. Eu faço uma seta que sai de lugar nenhum e outra seta que aponta para lugar nenhum. Então meu quadro negro era repleto de setas para frente e para trás e agora não, agora eu tenho religiosamente o *Power Point*. [...] Meus *slides* não são bonitos, eles são muito primários, eu não sei fazer muito desenhinho, mas estão lá. Na verdade, o que você vai notar na aula é que o *slide* serve mais

pra mim do que pra eles, embora eles queiram os *slides*, copiam, mas eu, aí seria uma autocrítica, uma das falhas que eu tenho é que eu não consigo fazer os *slides* mais para os alunos do que pra mim. Os *slides* servem pra mim. O que é para os alunos é a exposição e a discussão, mas quando eu olho para os *slides* é pra mim e não para os alunos. (Prof. 13 – pública)

No portal do professor tem alguns *slides* que serão trabalhados na noite, normalmente eu posto na véspera os *slides* que nós vamos trabalhar na noite. Então, você faz o *download* dos arquivos. Pode acontecer da *internet* não está funcionando, então, eu vou te passar o meu *pen drive* porque por segurança também tenho a cópia no *pen drive* ou então baixa direto do portal. Aí começa a fazer a exposição dialogada com os *slides*, em seguida, a gente faz uma roda de discussão. (Prof. 07 – privada)

Pesquisadora: E eles têm algum material prévio para fazer leitura?

Participante: Não, os *slides* é que constitui o material que eles só veem no momento da aula, e, depois da aula eu disponibilizo uma cópia em PDF, desse material, numa página da *internet* que aí eles podem ir lá, copiar esse material e estudar por ele. (Prof. 06 – pública)

Ainda destacando a dimensão técnica do trabalho, observamos que os professores descrevem a necessidade de planejar as atividades a serem desenvolvidas. Reconhecem seu caráter flexível e que a suposta rotina de trabalho do docente encontra-se marcada pelo fenômeno da imprevisibilidade. Ademais, podemos observar na fala do professor que o trabalho não se resume a sua execução em sala de aula ou na instituição, estende-se muitas vezes para além da carga horária de trabalho ao qual está submetido.

A respeito da coordenação você verá que esse é o planejamento, mas quando você chega à instituição, as demandas podem levar para outro caminho aí você vai lidar com isso também, saiba disso, vai lidar com imprevisto, alguém vai chamar, por exemplo, um professor, para você atender um professor, uma demanda, ou mesmo um aluno que noutros departamento não resolveu o problema dele aí vem pra gente ou mesmo à direção quer falar determinado assunto, quer discutir, então você vai lidar com isso. A gente tem um planejamento, mas se o dia for tranquilo você vai conseguir estudar e ver os regulamentos, aquela coisa toda que já foi dito. Mas, se for um dia como geralmente acontece, vai surgir alguma demanda a mais nesse processo, e, aí eu tenho dito que a gente, que eu, não tenho conseguido aqui produzir muito do ponto de vista de sistematização de escrita ou de leitura. Geralmente eu faço isso em casa, mas também, depende, tem dia que é tranquilo aí dá pra fazer alguma coisa. (Prof.01 - privada)

O trecho acima evidencia aquilo que Azzi (2008) tem nos alertado, para o fato de que não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar, prever e controlar o fazer cotidiano do professor. Segundo a autora, há situações que fogem ao controle do planejamento, demandando do professor mais disponibilidade de tempo e espaço para o desenvolvimento do trabalho. Para a ergologia, o trabalhador nunca reproduz somente o que lhe é exigido. Em atividade, surgem imprevistos e precisamos buscar maneiras de superá-los para efetivar o trabalho. (MATTEDI, BARROS, CARVALHO, 2014, p.109). Para Schwartz “se há debates de normas em todos os nossos agires e, notadamente, no trabalho, e se a respeito deles temos que tomar decisões todos os dias, é porque um universo de valores está intimamente presente em nós e, em nome desses, tomamos tais decisões (2011, p.35). Diante de tais afirmativas, depreendemos que em situação de trabalhador é preciso tomar decisões, fazer escolhas que estão ligadas aos valores e compromissos assumidos pelos docentes em relação ao seu trabalho e a sua própria vida.

Ainda no que se refere à disponibilidade de tempos e espaços, alguns dos professores destacam que passam muito tempo no computador ou no celular respondendo demandas urgentes.

Sim! Precisa ficar o tempo todinho no *whatsap*. Claro não o tempo todo! Mas, precisa atender as demandas tanto do NUGEN que a gente tem demanda urgente, quanto do conselho que também tem demanda do próprio conselho, dentro do que é específico da IES intervir. Precisa você também estar no Fórum Municipal de Educação fazendo o acompanhamento da implementação do Plano Municipal de Educação no Município de Caruaru. Então, você está organizando né e vai esta semana estar *online* [...]. (Profa.05 – privada)

[...] na verdade quando a gente não está em sala de aula o maior trabalho da gente é o tempo todo no computador. O tempo todo da gente é no computador. E eu começo olhando *e-mail* e *facebook* porque *facebook* os alunos têm mais facilidade de mandar perguntas, de dizer alguma coisa né. Então eu fico sempre ligada assim. Eu deixo o *facebook* ligado porque quando eles querem fazer uma pergunta eles fazem. (Profa.10 – pública)

Pesquisadora: E tem alguma coisa que lhe caracteriza, que os colegas e alunos identificam você?

Participante: Sei não, é difícil a gente falar da gente mesmo! Não sei! Talvez seja a simplicidade né de chegar perto. Professora tem certeza que posso ligar? Tenho, pode ligar! E aí eles ligam mesmo. Tem professor que é muito disciplinado. Dorme cedo! Mas eu não sou assim, eu durmo muito tarde. Então assim, tá escrevendo e está

com uma dúvida, liga né! Se o telefone atender é porque eu tô acordada e a gente conversa. Se eu não puder atender eu digo liga daqui a pouco ou retorno. (Prof.a.11 – pública)

Estar constantemente disponível para o trabalho é uma atitude incorporada à rotina dos professores de maneira que os mesmos a descrevem como algo naturalizado. O trabalho que se estende para além do espaço institucional, antes era dedicado ao planejamento e à correção de atividades; agora se amplia para a interação, resolução de conflitos, resposta a dúvidas, entre outros. Essas novas formas de interação com os alunos ultrapassam a sala de aula e podem cada vez mais estar contribuindo para a intensificação e precarização do trabalho docente, levando ao adoecimento e até ao abandono da docência.

Em algumas falas, sentimos que havia uma tentativa de inserção de um ensino híbrido¹⁹, que é a combinação de ensino *offline* e *online*, também denominado *blended learning*. Trata-se de uma tendência ainda pouco conhecida no Brasil, mas que vem ganhando força na atualidade, especialmente na Educação Superior. Reconhecemos como emergente e inovadora essa forma de interação. Ao mesmo tempo destacamos o cuidado com o modo como a condução do trabalho e a naturalização da ampliação da carga horária de trabalho, para além do previsto, pode afetar a vida profissional e pessoal do professor, levando-o ao adoecimento e ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*, quadro que afeta a categoria profissional.

Vale frisar que essa aula se inicia no *face*. Cada turma tem um grupo no *face* em que os alunos postam a apresentação, as diretrizes do círculo de estudo, o que eles estudaram, no *face*. E lá começa a discussão, mas nessa discussão do *face* eu só faço observar. Eu observo e dela eu tiro algumas questões que eu percebi que são relevantes para trazer para a sala de aula. (Prof.08 – pública)

Eu já mandei um encarte para a caixa de mensagem do aluno e aí ele já tem em mãos esse encarte dos encaminhamentos de estágio e amanhã eu vou trabalhar a proposta como um todo, mas pretendo especificamente, trabalhar uma proposta que requer longa preparação. (Prof.01 – privada)

E na segunda nota eu geralmente crio uma sala no ambiente virtual pra eles montarem um fórum de discussão, saber o que é um fórum

¹⁹ Michael Horn vem disseminando esta ideia desde 2008 quando escreveu em parceria com o seu professor em Harvard Clayton Christensen o livro *Classe disruptiva: como a inovação disruptiva vai mudar a forma como o mundo aprende*, em livre tradução.

de discussão no ambiente virtual que em geral a EAD usa e cada grupo coordena aquele fórum, não eu. Eu fico só observando, eles coordenam e discutem com os colegas. (Profa.09 – pública)

Schwartz e Durrive (2007, p.110) entendem o trabalho como “[...] uma forma historicamente específica de algo mais geral, a atividade humana. Ninguém apenas se submete às situações de trabalho, vive-se e recria-se nelas”. Os professores têm buscado inovar em suas atividades, dar maior autonomia e protagonismo aos alunos, bem como aproximar-se das ferramentas tecnológicas tão utilizadas pelos estudantes em seu cotidiano. Deste modo, têm realizado um trabalho que ultrapassa os muros institucionais e se expande para as redes sociais. O avanço tecnológico trouxe consigo novas demandas para o trabalho docente. Por meio do telefone, *facebook*, *email*, fóruns virtuais, entre outras ferramentas, o aluno esclarece dúvidas, envia trabalhos, interage com colegas e professores e discute o conteúdo da aula. Uma leitura superficial das falas acima ou do contexto atual nos faria crer que as práticas pedagógicas mudaram junto com as ferramentas disponíveis. Todavia, uma leitura mais aprofundada do assunto revela-nos que as ferramentas podem ser outras, mas a prática ainda é a mesma. Quando os professores mencionam os ambientes virtuais e a interação realizada através deles, deixam entrever que não interagem junto, mas apenas observam. Ou seja, o recurso é novo, mas as estratégias utilizadas ainda são as convencionais, não há a discussão ou participação do professor no ambiente virtual. Ele é apenas observador, os alunos interagem entre si, as discussões/intervenções do professor não ocorrem em tempo real, elas ficam restritas ao ambiente da sala de aula, em momento presencial. Desta forma, os estudantes se envolvem/interagem no ambiente virtual, mas o professor apenas lança a proposta e se posiciona como observador passivo. Sobre esta questão Zabalza (2004, p. 173) explica que

[...] disponibilizar um texto na rede não é difícil, mas transformá-lo em uma proposta de auto-aprendizagem orientada, sim, é. Oferecer aos alunos a possibilidade de telefonar quando tiverem dúvidas é bastante diferente de ter estruturados um acompanhamento e uma orientação de suas aprendizagens.

O autor nos mostra que os suportes multimídias podem ser diferentes e até aproximar o professor dos alunos, todavia, a estratégia didática e formativa também precisa ser efetiva com vistas a enriquecer os processos de aprendizagem unindo-

os ao novo contexto tecnológico. O que vimos nas falas dos professores é uma clara extensão do trabalho do docente que não pode ficar de fora desse mundo virtual e que busca a apropriação de novos saberes. O uso das tecnologias oportuniza o estabelecimento de novas relações entre professor/aluno ao mesmo tempo em que retira a fronteira entre a esfera da vida privada do docente e seu trabalho passa a ser ainda mais intenso, a toda hora e em todo lugar. Lidar com esses novos recursos no processo de ensino e de aprendizagem pode estar contribuindo para o esgotamento do docente.

No **campo das relações com a linha hierárquica e com os pares nos coletivos** observamos que metade dos professores não fez menção aos colegas de trabalho. Os demais professores mencionam que buscam uma relação amigável, colaborativa, respeitosa e dialógica com os seus pares. A falta de menção aos colegas indica que cada professor imerso como está em várias demandas acaba por trabalhar de forma isolada. As atividades desenvolvidas geralmente não são coletivas e partilhadas, entretanto mesmo que não mencionem os pares, sabemos que os professores trabalham em prol de um objetivo comum e a partir de um projeto institucional que é coletivo. Quanto à relação com os alunos e com a linha hierárquica ficou claro nas instruções, que os professores buscam estimular os alunos a participar da aula e a serem autônomos através de uma relação dialógica, mediadora e coletiva, sem abrir mão do seu papel na linha hierárquica. A relação descrita pelos professores é simétrica, diplomática e de aproximação.

Os professores, em número de cinco, que fizeram referência ao trabalho com os pares assumem funções de gestão, o que de certa forma implica na necessidade de relacionar-se respondendo às demandas dos pares ou representando-os em reuniões e deliberações administrativas. Como veremos adiante na fala de uma professora que instrui o sócia a participar de uma reunião cuja pauta é a situação política do Brasil. Afirma:

Não sei qual é o objetivo da reunião, se a proposta da reitoria é tirar alguma carta da Universidade, de apoio ao governo, não sei né. Então tô te passando assim, minha posição é representar o coletivo do centro né. Então como a gente sabe que a maioria das pessoas do centro está no movimento de apoio ao governo né, estão participando das manifestações, então minha posição é essa representação dos colegas né. (Profa.12 – pública)

Como vimos, a professora destaca que sua função como representante do corpo docente é de acolhida a posição ao coletivo dos colegas de trabalho, representando-os através de uma relação democrática e comprometida, uma prática coletiva e respeitosa com os interesses institucionais. Os trechos transcritos abaixo mostram a parceria estabelecida entre os pares e o respeito entre eles.

Essa disciplina de Estágio I são as duas últimas aulas do dia de amanhã. E aí essa disciplina de Estágio I são três professores. Eu, a professora Sônia e o professor Samuel. Nossa aula não é pré-planejada, não é nesse estilo com apresentação em *Power Point*. Geralmente, quem coordena o andamento dessa aula é a professora Sônia [...] ela tem muito mais bagagem pedagógica do que eu e do que meu colega nessa disciplina. Então, ela que coordenada o andamento. Então, você não precisa se preparar muito pra essa atividade de estágio [...] (Prof. 06 – Pública)

[...] você faz parte de um núcleo de estudo chamado NUGEN e hoje à tarde você vai ter uma reunião para avaliação da semana passada que foi semana da mulher. [...] Então você vai estar junto com [*cita nome de várias professoras*] que compõem o NUGEN hoje e, provavelmente, a pauta é Semana da mulher e a violência contra a mulher que sempre é pauta da gente, embora nem sempre a gente consiga estudar no núcleo. A gente faz muito eventos, mas conseguir ter uma linha de estudo onde a gente fale a mesma língua. Somos muito diversas né. Então a gente pensa gênero a partir de correntes totalmente diferentes e às vezes contraditórias que não dialogam muito, mas a gente se respeita muito, respeita o trabalho uma da outra certo! (Profª 06 – privada)

Os professores que mencionaram os pares, o fazem porque dividem disciplina, fazem parte de um grupo de estudo, são representantes do corpo docente ou desempenham a função de gestores nas instituições de ensino nas quais trabalham. Como vimos no segundo trecho acima a professora destaca o respeito e a parceria entre os componentes do grupo de estudo. A mesma professora ainda destaca a parceria entre instituições, estabelecida através do diálogo entre coordenações. Comenta:

O professor (xxx) marcou comigo uma reunião, agora para o dia 16, pra falar sobre essas diretrizes que ele quer entender junto, pra gente ver se a gente consegue junto [...] compreender essa dimensão maior. De como a gente tá fazendo pra uma instituição ajudar a outra, já que a gente é bem parceiro nesse sentido. (Profª 06 – privada)

Em alguns trechos os professores descrevem seu papel como gestor dos professores, cinco dos professores que mencionaram os colegas são coordenadores, outros dois mencionam a relação com os pares em disciplinas. Os demais não fazem referência à interação como os colegas ao darem a instrução.

Se for para dizer como você deveria agir aqui. Eu ajo muito também assim com as colegas que eu coordeno de forma amigável, mas ao mesmo tempo a gente tem que saber se colocar no lugar da gente porque querendo ou não a gente tá numa coordenação. [...] a gente tem que tá buscando soluções quando muitas vezes as pessoas estão buscando empecilhos pra não fazer. Ainda bem que eu tenho minha sala porque nem todo dia a gente tá muito tolerante a tantas coisas que a gente tem que coordenar [...] (Profa. 09 – pública)

[...] você vai dizer aos professores que a gente não vai mais abrir tanto, como a gente abriu nas disciplinas. Qualquer trabalho a gente terminava deixando, vamos dar 7 para passar. [...] Então, você oriente os professores orientadores a realmente trabalhar, trabalhar que eu digo assim, porque eles vão sofrer né, porque é um vai e vem danado, para que eles tenham paciência, para que eles realmente contribuam para a formação do outro e não assim, qualquer coisa a gente deixar pra lá. (Profa. 10 – pública)

Os trechos revelam uma relação amigável, mas sem perder de vista a hierarquia entre eles. Podemos observar a coletivização das práticas e a co-responsabilização pelos resultados do trabalho. A esse respeito Alves (2010, p.76) afirma que

O trabalhador no exercício de sua profissão põe em marcha uma atividade que se realiza em determinadas condições e da qual se esperam determinados resultados. Trabalhar é realizar, criar, produzir algo, e isso se dá em um contexto, ou melhor, em certa organização de trabalhos. No trabalho existe sempre o que se faz, as condições para sua realização e o que se espera alcançar. No exercício laboral, os três termos: atividade, condições e resultados guardam íntima dependência entre si e encontram sua unidade no trabalho. O trabalho, portanto, é o unificador dessas três realidades distintas.

No caso do trabalho docente, as condições de trabalho e os resultados do processo não dependem apenas dos professores, mas dos demais profissionais, assim como do próprio aluno. Deste modo, a atividade de trabalho do professor é uma atividade social e interativa, cujos resultados dependem de uma ação conjunta e articulada.

No que se refere à relação com os estudantes, as instruções ao sócia revelaram uma relação hierárquica de respeito às diferenças, mas ao mesmo tempo, uma relação de simetria, de coletivização entre professores e estudantes. Prevalece um entendimento de que a prática docente não se faz sem o discente, que é sujeito capaz de intervir e contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. As falas, a seguir, revelam uma prática dialogada, crítica e mediadora.

A gente chama para sentar do nosso lado porque às vezes o aluno tem mania de se distanciar do professor. Então eu chamo pra perto de mim, fique aqui, vamos olhar juntos, fazendo com que ela reflita sobre o texto, e, não você fazendo as correções, direto, sem ela saber o que é que você está fazendo. (Profa.10 – pública)

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Participante: Não! Estar sempre à disposição deles. Um detalhe que eu acho super importante é que você não pode necessariamente ficar aguardando essas informações no birô, você está entendendo? Houve a distribuição dos textos, eles estão ali discutindo, estão dialogando o texto e você necessariamente neutra. Alheia a isso, aguardando, por exemplo, o momento da projeção. Não! Você vai precisar levantar e vai estar transitando na sala, cutucando os grupos, provocando os grupos e escutando justamente o que eles estão discutindo. Eu acho que isso é fundamental! Passear realmente por toda sala, fazendo justamente esse garimpo de ideias que isso vai inclusive facilitar o seu momento na hora da apresentação do texto em *slides*. (Prof. 02 – privada)

Pesquisadora: Como eu devo me comportar nessa aula para que as pessoas não percebam a diferença?

Participante: Intervindo o tempo todo né.[...] Então, há essa intervenção permanente na perspectiva de corrigir a rota tanto da forma quanto do conteúdo. Então não há essa coisa do professor ficar no final da sala só anotando não. O diálogo ele é permanente. Instigando a turma. Perguntando também: determinado conceito o que vocês compreenderam? Vocês concordam com a ideia que o grupo trouxe? E na realidade como é que esse conceito para vocês acontecem? (Prof. 08 – Pública)

As falas acima mostram que os professores buscam estabelecer uma relação mediadora com os estudantes através da qual o professor se posiciona como alguém que está para auxiliar os estudantes no processo de construção do conhecimento de forma solidária, instigante, provocativa. Os professores buscam desenvolver o senso crítico dos estudantes, valorizando os conhecimentos trazidos por eles num diálogo permanente.

Vimos também à dimensão relacional e afetiva muito presente nas falas dos professores que buscam simetrizar as relações e oportunizar momentos de descontração e de aprendizado, respeitando os ritmos e conhecimento de cada um.

Você vai ter que aprender muitas piadinhas, ser muito bem humorado na aula, brincar muito, ser muito brincalhão com os alunos e a aula expositiva não tem fórmula. Você tem que ser um professor aberto para a interlocução, não se preocupar muito com resultados, mas sim com o processo de aprendizado né. [...] Muito jeito na hora de você discordar. Você tem que trazer o aluno que é muitas vezes inseguro, muito por fora e você vai tentar aproveitar o que pode ser aproveitado. E quando você discordar ser da melhor forma possível para que mesmo que seja besteira, não é dizer: isso é uma besteira! Veja, você tem que pensar assim e não assim! Então é o processo mesmo relacional do professor. Então, você vai se mirar nessa questão. É simetrizar, você vai simetrizar as relações, mas ao mesmo tempo você não vai deixar de ser professor. Você não vai negar as diferenças eu sou docente, vocês são discentes, mas você não vai colocar uma distinção, um *status* né, você vai conquistar a autoridade, sem ser autoritário. (Prof. 13 – pública)

Ao ler a instrução ao sócia, uma professora analisa que sua fala esteve muito presa a orientação formal da aula, quando ela própria avalia que deveria ter destacado a dimensão relacional do processo e as características de cada turma em que o sócia iria substituí-la.

Comentário - Bom dia! Após a leitura do texto, aliás, logo após a entrevista percebi que me prendi muito à orientação formal da aula (roteiro, textos e procedimentos), pouco falei das turmas para melhor se relacionar, de acordo com as características de cada uma (História e Letras precisam de uma fala firme, aberta e interativa, pois as turmas estão muito separadas por conta da nova organização. Há divisões também decorrentes das concepções, tem um grupo muito agressivo que defende o neoliberalismo e isto está gerando muito conflito porque há outro grupo bem politizado, vem de movimentos sociais. Em Pedagogia é mais tranquilo porque a turma é única e bastante participativa, mas têm dificuldades com a compreensão do texto, aí é necessário estudar com eles e elas mesmo). Também falei pouco da necessidade de situar a importância das discussões para a formação deles e delas, que também precisaria ganhar maior evidência porque eles e elas nem sempre percebem esta importância. (Profa. 03 – privada)

A análise feita pela professora é relevante, pois a mesma pôde refletir sobre aspectos do seu trabalho que não podem ser silenciados/esquecidos por serem fundamentais para o satisfatório desempenho do sócia. Ela pôde confrontar-se consigo mesma através do outro (sócia). A esse respeito Azzi (2008, p.48) afirma:

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletiva do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento, que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática.

No momento em que o professor se vê confrontado consigo mesmo através do outro tem a oportunidade de coletivizar sua prática e de compreender e captar a essência da sua atividade de trabalho. Não é simples analisar a própria prática. Tal feito nem sempre é possível quando fazemos perguntas diretas ao interlocutor. Mas através da instrução ao sócio, o indivíduo é levado a falar sobre o que faz, o que diz daquilo que faz e o que faz daquilo que diz, num movimento de pensar sobre a atividade de trabalho e transformá-la.

A abordagem ergológica, na visão de Alves (2010), representa um esforço de compreensão do real da atividade de trabalho, ou seja, sobre o possível e o impossível da atividade. E busca não apenas coletar dados a respeito do trabalho, mas intervir na ação dos sujeitos, transformando o trabalho. Todavia, é preciso esforço para passar do nível meramente descritivo/narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas, justificadas e sistematizações cognitivas. E quanto mais complexa a atividade descrita, maior o nível de dificuldade de superação da descrição. Nesse sentido, ressaltamos a contribuição da instrução para o processo de sistematizações cognitivas da atividade de trabalho dos professores.

Sobre o caráter interventivo da técnica esclarecemos que apenas dois professores não fizeram nenhum comentário. Outros dois destacaram a necessidade de acrescentar informações e os demais destacaram o potencial reflexivo do exercício de leitura da instrução, realizando uma análise sobre condições de trabalho, atividades e coerência entre os modos de pensar e agir. Alguns comentários destacam o potencial reflexivo da técnica sem mencionar em que refletiram, sobre o quê, e como pensam sua atividade após este exercício. Trata-se de um limite encontrado na realização desse estudo. Pressupomos que isto possa ter ocorrido por diversos fatores, entre eles: a) a dificuldade de refletir a própria

prática por ser um exercício que requer consciência do inacabamento, disponibilidade para o diálogo e reflexão crítica sobre a prática como nos alerta Freire (1996); b) dificuldades de compreensão da técnica ou da orientação dada; c) análise positiva do trabalho realizado, satisfação com as atividades e com o modo como as realiza. Ademais, não se trata de uma técnica usualmente utilizada no campo da educação. As pesquisas qualitativas de nossa área em geral, fazem entrevistas abertas ou narrativas e os sujeitos parecem estar acostumados a esse tipo de trabalho, inclusive porque alguns deles são pesquisadores.

Frente às questões apresentadas e debatidas neste texto, podemos inferir que os professores para além da descrição da tarefa, realizaram uma reflexão sobre a atividade de trabalho, num movimento de descrição da ação, reflexão sobre ela e de planejamento da ação. Não podemos afirmar que os professores irão modificar suas práticas e condutas, mas muitos deles conseguiram pensar e repensar sua atividade através da tríade relação entre os valores expressos em suas falas, os saberes construídos e as atividades desenvolvidas.

7.2. Ancoragem das representações sociais de trabalho dos professores da Educação Superior

Doise organiza a análise das representações sociais com base naquilo que é compartilhado pelo grupo, aquilo que varia conforme a pertença dos indivíduos e as ancoragens específicas dessas representações. Deste modo, iremos apresentar nesta sequência analítica o resultado das representações sociais dos professores da Educação Superior sobre o seu trabalho.

Em termos de compartilhamento, ou seja, daquilo que é consensual nos grupos investigados destaca-se a compreensão de que o ensino constitui a mais importante das atividades, sendo esta uma atividade socialmente relevante e técnica. Para Doise (2002) a partilha de crenças comuns em torno de um objeto configura o grupo e é responsável pelos consensos produzidos nas relações intragrupais. Conforme constatamos é consenso entre professores de instituições públicas e particulares que ensinar é uma atividade de grande responsabilidade e importância, um compromisso social e formativo de grande envergadura como revelaram os dados do questionário no capítulo anterior. O ensino é considerado a

função mais importante e, por sua vez, conforme Zabalza (2004) é a atividade que concentra a tarefa formativa da universidade.

Há consenso quanto à necessidade de melhorias na Educação Básica e Superior e de realização de um trabalho competente e qualificado que contribua para a formação humana, cidadã e intelectual dos estudantes, bem como para a valorização do papel social e transformador da educação. O grupo investigado compartilha o pensamento em relação à desqualificação da educação brasileira, fortalecida pelas políticas públicas educacionais meritocráticas e excludentes e pelos meios de comunicação que difundem a situação em pauta.

Detectamos um esforço dos professores para obtenção do sucesso em seu trabalho e seu reconhecimento. Quando reconhecido, o trabalho é pleno de sentido. Este reconhecimento colabora na construção das representações sociais dos professores, na sua autoestima e bem-estar pessoal e profissional. Quando há uma defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real há uma perda de sentido e uma conseqüente frustração que provoca o mal-estar docente. Outros pontos que levam a frustração: não conseguir corresponder às demandas profissionais e o desgaste que a intensificação do trabalho provoca. Todavia, é importante lembrar que 60% do grupo investigado na primeira fase da pesquisa avaliam como bom e satisfatório o seu trabalho, assim como o alcance dos objetivos e metas. Logo, podemos dizer que há mais satisfação que insatisfação, mais resultados positivos que frustração decorrente de impossibilidades no trabalho.

Os dados abstraídos da instrução ao sócia confirmam a importância atribuída ao trabalho desenvolvido quando os professores destacam a necessidade de estar atentos: às aprendizagens e à participação dos estudantes, ao fato de não atrasar, à exigência de criação de mecanismos e instrumentos de envolvimento nas atividades, à conduta respeitosa, democrática e acolhedora. Estas questões indicam uma articulação com aquilo que os professores dizem e fazem. Freire (1996, p. 96) ao discutir sobre o comprometimento do educador afirma: “[...] uma das minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”. A leitura dos dados indica que esta tenha sido a tentativa dos professores. Cumpre destacar que no estudo de representações e na abordagem ergológica o que se busca é compreender como o indivíduo pensa e age. Necessariamente não se

exige a observação da prática para análise da mesma, pois o modo como o sujeito pensa e fala sobre ela já revela sua ação e conduta no contexto real da atividade.

O grupo se assemelha pela categoria profissional, pelo nível em que atua, pela identidade coletiva partilhada e pela informação e comunicação a que tem acesso.

A dimensão técnica da atividade esteve presente nos discursos dos professores de instituições públicas e privadas. Ao instruir o sócia, os professores apresentam o máximo de detalhes sobre a rotina de atividades. Estes detalhes são guiados por uma sequência de instruções técnicas como pontualidade, frequência, intervalos, uso de equipamentos e instrumentos, rotina a ser seguida para que a atividade transcorra da maneira como foi planejada sem que os estudantes se deem conta da substituição pelo sócia. A ancoragem das representações sociais está voltada ao domínio do fazer como podemos perceber na discussão dos dados. Logo, identificamos o ensino como função primeira e a necessidade de estabelecimento de uma relação de proximidade, respeito, dinamicidade e amorosidade com os estudantes. Observamos que a objetivação corresponde ao domínio do ser quando os professores afirmam que o trabalho docente na Educação Superior é um trabalho socialmente relevante e desafiador. Embora encontremos algumas ambiguidades, é consensual e partilhado pelo grupo a contribuição do professor para a formação do outro e para a sociedade em geral.

É consenso também no grupo a necessidade de chegar pontualmente para o cumprimento das atividades, registrar frequência, ser dialógico, possibilitar a autonomia dos estudantes, não ser autoritário ou arrogante, mediar o conhecimento e procurar estimular a participação e o envolvimento com as atividades propostas. Nesse aspecto não há presença de variações em função das instituições da qual fazem parte.

Do ponto de vista das variações verificamos que a docência ampliada, entendida como multidimensional, complexa e interativa ganha mais força nos discursos dos professores de instituições públicas. As atividades de ensino, pesquisa e gestão estão mais presentes nas falas destes professores, embora a gestão ganhe mais fôlego. Pressupomos que isso ocorre porque a criação de espaços de representatividade e gestão é mais estimulada em instituições públicas como princípio de gestão democrática e compartilhada, onde as ações são colegiadas. Além dos espaços de representatividade e gestão, há ainda o respaldo

dos pares por meio de eleições e consultas à comunidade universitária que garantem a legitimidade dos processos. Esse resultado foi fortemente influenciado pelo fato da maioria dos docentes participantes da pesquisa estar assumindo funções gestoras ou representativas, o que mostra a importância dos grupos de pertencimento para a construção de representações sociais.

Como vimos nos resultados do questionário, 100% dos professores atuam no ensino, mais de 40% dos professores atuam na gestão, quase 70% na pesquisa e 50% na extensão. E 50% dos participantes consideram adequada a indissociabilidade das atividades ainda que não a desenvolvam plenamente, nem mesmo os professores de instituições públicas, como revelam as instruções ao sócia.

Conforme Doise (2002) através dos processos intergrupais as posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais modulam os processos, organizam as experiências das pessoas com o meio e buscam os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais, nos sistemas de interação. No grupo investigado, dois professores de instituições particulares em função gestora instruíram atividades de ensino, pesquisa e gestão, diferenciando-se dos demais colegas e inclusive falando das relações interativo-afetivas e político-pedagógicas. Encontramos explicação para este fato em Doise (2001) quando se refere aos grupos de referência do sujeito. Segundo o autor, cada indivíduo tem vários grupos de pertença e/ou grupos aos quais ainda não pertence, mas aspira pertencer e, por sua vez, estes grupos desempenham um papel de ancoragem. Logo, pressupomos que esta articulação das atividades pode estar ligada ao desejo de fazer parte de uma universidade pública; à compreensão da importância do exercício do princípio da indissociabilidade no processo formativo na Educação Superior, especialmente por se tratar de professores que estão atuando na gestão; ao fato de sua formação ter se dado em um espaço público que lhes serve como referência. Esta ancoragem encontra explicação no nível interpessoal e organiza a tomada de posição dos participantes quando mesmo não tendo a obrigatoriedade de tais atividades a desenvolvem.

Sobre o processo de indissociabilidade lembramos que apesar de sua importância destacada no questionário, não foi evidenciado nas instruções ao sócia. Isso decorre das variações dos grupos e das posições dos indivíduos conforme já comentamos. Do grupo participante da segunda fase da pesquisa pouco mais da

metade estava envolvida com atividades na pós-graduação. As atividades de pesquisa destacadas ficam restritas às orientações de TCC, PIBIC, Mestrado e Doutorado e encontros com grupos de estudo. Apenas uma professora de instituição pública menciona a necessidade de produtividade para manter-se na Pós-Graduação e diz exigir dos estudantes de Pós-Graduação a realização de artigo ou ensaio. Outros dois professores (um de instituição pública e outro da particular) mencionam a pesquisa como integrante de uma orientação de ensino a ser realizada como instrumento de avaliação na disciplina.

Sobre a indissociabilidade, os resultados do questionário evidenciaram que mais de 50% dos professores consideram tal princípio adequado, mas nem sempre as condições de trabalho docente possibilitam esta indissociabilidade. Já a instrução ao sócia acentuou ainda mais a dificuldade de realizar às atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável, mesmo nas instituições públicas onde explicitamente exige-se a indissociabilidade destas atividades.

Cumpram-se destacar que do ponto de vista da compreensão da atividade de trabalho dos docentes como interativa e afetiva, no primeiro momento da pesquisa, quando indagados através do questionário, os professores das instituições privadas destacam esta dimensão. Todavia, no segundo momento, quando são solicitados a instruir um sócia esta dimensão dá lugar para outra dimensão mais técnica e instrumental, indicando uma racionalidade técnica do trabalho. Em relação aos professores das instituições públicas o movimento foi inverso, embora eles também enfatizem a dimensão técnica-instrumental. Outras dimensões são evidenciadas com mais força no discurso, como a dimensão interativo-afetiva e a dimensão política-pedagógica que dizem respeito às relações e processos que estimulam e contribuem para a qualificação do trabalho e a satisfação dos resultados. Uma professora de instituição pública ao ser indagada sobre o que o sócia não pode deixar de fazer destaca:

Não seja grosseira com ninguém, não despreze a pergunta de ninguém, por mais que você ache que foge ao conteúdo, que aquilo seja uma coisa absurda, que no íntimo você ache aquilo um absurdo de uma pessoa tá perguntando numa sala de Mestrado, mas você não ignore essa pergunta nem com um olhar, não desdém nunca, nunca, nunca. Contorne a situação, não dê margem para que os outros riam, eu sei que às vezes não tem como impedir, mas haja de uma maneira a preservar o outro, respeitar o outro e tente não ser arrogante, não deixe nenhum aluno falar de outro professor, acho que é isso, é isso. (Profa. 05 - pública)

A fala da professora, além de mostrar a importância de uma relação política-pedagógica democrática e comprometida, também demonstra uma afetividade e um respeito não só pela aprendizagem do outro, mas pelo processo pelo qual essa aprendizagem é possível. Ela destaca a importância de uma escuta atenta e um olhar atento, humildade, respeitoso e ético para com o outro. Essa é a postura de um educador que assume sua tarefa de maneira ética e mediadora e que reconhece que sem discência não há docência, como afirma Freire (1996).

Consideramos que a natureza dos instrumentos possibilita tais diferenciações, uma vez que o questionário é um instrumento mais objetivo e impessoal. Já a instrução ao sócia exige do sujeito um processo de subjetivação da ação e de reflexão crítica sobre a mesma. Este é um primeiro ponto a destacar. Outro ponto a ser considerado diz respeito ao espaço de trabalho destes docentes, seu lugar de pertença. Pressupomos que os professores de instituições particulares possuem menos autonomia em seu trabalho, devido às relações com a hierarquia e com os pares no coletivo, enquanto os da pública gozam dessa prerrogativa. Foi o que vimos no resultado do questionário, no qual os professores destacaram o clima de insegurança, autoritarismo e falta de autonomia para o desenvolvimento do trabalho.

Outro aspecto que revela a variação nos grupos diz respeito aos desafios às instituições e ao trabalho dos professores, como mostramos no capítulo anterior. Conforme indicamos, nas instituições públicas os desafios comuns são a política de financiamento, estrutura e condições de trabalho e a necessidade de renovação das políticas e práticas docentes. Nas instituições privadas, o maior desafio diz respeito ao perfil do aluno, suas dificuldades em relação à leitura, compreensão, escrita de textos e desinteresse para com as atividades.

Embora grande parte das pesquisas que enfocam o trabalho docente neste nível de ensino destaquem categorias como precarização, intensificação, mercantilização como as publicada no GT 09 – ANPED, nossa pesquisa mostra que esse trabalho, apesar de intenso e desgastante como vimos em alguns relatos destacados neste texto, é representado como gratificante e desafiador, dinâmico e compartilhado.

O levantamento teórico sobre o trabalho docente revelou, conforme discutimos, um silenciamento quanto à definição do referido tema. Tal lacuna nos impulsionou à construção de uma concepção que contemplasse os sujeitos investigados e a produção científica estudada. Nessa perspectiva consideramos que

conceituar trabalho docente implica levar em consideração o contexto histórico, cultural e político em jogo, esclarecendo que estes fatores exercem forte influência sobre o exercício das atividades profissionais e o modo como as exercemos, assim como a extinção ou criação de novas profissões. Deste modo, queremos deixar claro que se trata de um conceito dinâmico. Não necessariamente um reflexo da prática dos trabalhadores, pois o exercício da profissão (através da atividade de trabalho) está ligado ao modo como pensamos e representamos o trabalho docente. Assim, as concepções ideológicas, os engajamentos políticos, o compromisso/descompromisso com a profissão e com o trabalho, dentre outras questões devem ser sempre consideradas ao conceituá-lo porque elas expressam a complexidade da atividade de trabalho dos professores, objeto desta investigação.

Podemos então conceituar “trabalho docente” como uma prática social, técnica, formativa e interativa que visa à mediação dos processos de ensino e de aprendizagem e à transformação dos sujeitos envolvidos. É uma prática social, cujo objeto é o ser humano, um ser de relações, complexo e subjetivo. Trata-se de uma prática formal e institucional. E assume uma dimensão técnica porque demanda uma sistematização que possibilite a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem. Sua intencionalidade é por natureza formativa e, no processo formativo alunos e professores se formam e (re)formam numa dinâmica interativa de troca e partilha de conhecimentos.

Para Schwartz (2011) o trabalho é uma realidade enigmática e uma definição precisa é sempre difícil de ser apresentada. Deste modo, considerando a complexidade que envolve a definição de trabalho docente e sua multidimensionalidade. Afirmamos que se trata de um conceito provisório, pois considera a realidade histórica e espaço-temporal do momento vivido, podendo sofrer alterações, acréscimos ou modificações conforme as mudanças ocorridas no interior das relações profissionais. Ainda que assumindo a sua provisoriedade e transitoriedade, admitimos a necessidade de uma conceituação como contribuição ao campo e à valorização profissional do trabalhador.

7.3 Aproximações teórico-metodológicas e analíticas entre a Teoria das Representações Sociais e Ergologia

Ao realizar as escolhas teóricas e metodológicas desta investigação, levamos em consideração as particularidades do objeto de estudo, sua complexidade e a adequabilidade dos instrumentos e procedimentos adotados para coleta e análise. A cada leitura nos surpreendíamos com as aproximações teóricas entre as abordagens (TRS e Ergologia). Fomos descobrindo o valor do social e do cognitivo em cada abordagem e nos sentindo motivados a continuar com o estudo. É particularmente fascinante observar o tênue limite entre esses dois elementos quando nosso objeto de estudo é o ser humano. Sociabilidade e cognição constituem um marco para seu desenvolvimento e sobrevivência.

Tanto a Teoria das Representações Sociais como a Ergologia são originárias da Psicologia, sendo uma da Psicologia Social e outra da Psicologia do Trabalho. Todavia, ambas têm sua base fundamentada no Interacionismo simbólico. Especialmente a Abordagem Societal proposta por Doise, tem seu foco nos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, um quadro teórico complexo no qual se articulam o sistema cognitivo dos indivíduos e o sistema relacional e societal. Tais questões são também caras à Ergologia que tem sua base analítica alicerçada na tríade relação entre valores, saberes e atividades, aspectos que dão subsídios ao debate entre normas antecedentes e tentativas de renormalização pelos sujeitos. Partindo destas questões, a Ergologia busca compreender a atividade de trabalho a partir da análise das normas antecedentes ou trabalho prescrito – aquilo que é solicitado ao sujeito antes da realização do trabalho; e as tentativas de renormalização através do uso de si - a capacidade humana de reinvenção e de tentativa de tornar o meio um pouco seu, projetando o melhor para si (Schwartz, 1997).

O debate interteorias e interdisciplinar está presente na Abordagem Societal que articula a Psicologia à Sociologia e na Abordagem Ergológica que articula a Sociologia, Psicologia, Ergonomia, Antropologia, entre outras teorias. Tal articulação contribui para o estudo de questões complexas, como aquelas ligadas à saúde, educação e trabalho.

A importância dada aos grupos é outra dimensão comum entre as teorias. Para a Abordagem Societal um grupo social possui sua própria estrutura, seus

objetivos e relações sociais e estas, influenciam o modo como os indivíduos pensam e agem. Na Ergologia considera-se importante o estudo do trabalho à luz do grupo, dando voz e vez aos sujeitos para pensar o seu trabalho e aprimorá-lo.

O objetivo da Abordagem Societal é articular explicações de ordem individual e social, mostrando como os indivíduos dispõem de processos que lhes permitem funcionar em sociedade e, de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais, particularmente as interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos (DOISE). Já o objetivo da Ergologia consiste em analisar o trabalho a partir da reincorporação dos trabalhadores enquanto sujeitos éticos-políticos, históricos, socioculturais e epistemológicos. Trata-se de uma tentativa de resgate da experiência do trabalhador e de possibilidade de reflexão sobre seu trabalho e suas atividades. (SCHWARTZ).

Articulando as duas teorias acima descritas, organizamos nossa pesquisa do ponto de vista metodológico e analítico a fim de compreender as representações de trabalho docente dos professores.

Os três elementos que compõe a representação segundo Doise (2002) são: os consensos, as variações e as ancoragens. Os consensos são as crenças comuns partilhadas entre os diferentes membros de um grupo acerca de um dado objeto social. As variações explicam porque os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com o objeto representado. E as ancoragens dizem respeito às tomadas de posição que caracterizam as representações. Nesta seção, a partir dos dados recolhidos com a instrução exploramos o que está ancorado como trabalho docente entre os professores.

Conforme já pontuado neste trabalho, os processos de objetivação e ancoragem são fundamentais na formação de uma representação social. Eles são responsáveis por explicar a forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação (objetivação). Trata-se de transformar um conceito abstrato em uma imagem real, concreta e de considerar a forma pela qual esta representação transforma o social (ancoragem), transformando um objeto social em um instrumento do qual se pode dispor. Todavia, a Abordagem Societal privilegia o estudo da ancoragem porque para além dos elementos consensuais, busca identificar e compreender as ancoragens das variações individuais. Para Almeida, Santos e Trindade, (2011, p. 112) “[...] é a partir do processo de ancoragem que se pode compreender o jogo da cultura assim como as características históricas, regionais e

institucionais da produção do sentido”. Para os autores, a ancoragem é o enraizamento social da representação e de seu objeto, por meio do qual é possível acessar o significado conferido ao objeto representado, compreender como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo e como ela integra a novidade em um sistema de pensamento pré-existente e as transformações nele resultantes.

Conforme Doise (2010) há três tipos de ancoragem que condicionam as tomadas de posição individual no campo das representações sociais: a) ancoragem psicológica, apoiada nos valores, atitudes e opiniões individuais; b) ancoragem sociológica que reflete a pertença social dos indivíduos; c) ancoragem psicossocial que se apoia na percepção das relações sociais e nas inserções assimétricas na sociedade. Deste modo, através do estudo do processo de ancoragem, Doise propõe o estudo das modulações em função de sua imbricação específica em um sistema de regulações simbólicas, ou seja, propõe identificar as variações individuais de uma representação socialmente partilhada a partir das ancoragens em sistemas de valores e crenças orientados por dinâmicas sociais. Em Doise (2010) fica evidente o objetivo de conectar o individual ao coletivo.

Para estudar o processo de ancoragem, Doise sugere quatro níveis de análise:

- 1) os processos intra-individuais – analisam o modo como os indivíduos organizam suas experiências;
- 2) os processos inter-individuais – buscam nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais;
- 3) os processos intergrupais – levam em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e como essas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis;
- 4) os processos sociais – enfocam os sistemas de crenças, valores e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais.

As representações sociais fornecem os recursos necessários para compreender as experiências dos indivíduos e suas relações e interações na

dinâmica social. Quando solicitamos aos professores que pensem e falem sobre o seu trabalho, estamos dando a eles a oportunidade de acessar suas experiências.

De acordo com Jodelet (2005) a experiência representa o modo através do qual as pessoas sentem uma situação e elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações realizadas. No caso dos professores, os saberes da experiência alicerçam os demais saberes e dão sentido ao trabalho. A experiência é, sobretudo, formadora, na medida em que não é estática e tampouco acabada por isso, especial destaque deve ser dado aos saberes da experiência, sobretudo quando falamos de professores da Educação Superior, pois seu processo formativo, muitas vezes não está ligado à acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas voltadas à docência. Sua formação se dá muito mais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional que se articula a um conjunto de representações e sentimentos sobre si próprio. O professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os estudantes, a instituição e ele mesmo. Deste modo, a identidade profissional do docente é constantemente movida por suas experiências interpessoais numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Por sua vez, as experiências que mais geram transformações na identidade e prática dos professores são decorrentes dos conflitos sociocognitivos. Tais conflitos, segundo Doise e Mugny (2002), são fatores desencadeantes de mudanças e fonte de progresso.

Ao discorrer sobre experiências e representações sociais, Jodelet (2005) afirma que as representações fornecem os recursos para interpretar aquilo que é experimentado. A noção de experiência permite passar do coletivo ao singular do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais. Ainda conforme a autora, “[...] a experiência vivida coloca em jogo a economia psíquica do sujeito” (2005, p.48), o que provoca segundo ela duas implicações, a primeira é a de que a experiência pode produzir significados novos porque ela comporta um caráter criativo no campo dos significados; a segunda implicação diz respeito ao fato de a experiência motivar novas vinculações entre os elementos constituintes do mundo vivido e estruturar de maneira original as informações distribuídas pela comunicação social porque ela também comporta um caráter

criativo nas formas e nos conteúdos das trocas sociais e intersubjetivas. A experiência, portanto, comporta um caráter criativo e transformador.

Além de articular experiência a representações sociais destacando o seu caráter transformador, Jodelet (2007) também o faz em relação à intervenção e representações sociais, admitindo que muitos pesquisadores tratam o estudo das representações sociais não somente como ferramenta de compreensão da realidade, mas também como via de ação sobre ela. Destaca que um estudo que toma como enfoque a teoria das representações sociais não implica sempre numa perspectiva de intervenção, mas toda intervenção supõe, necessariamente, a consideração das representações sociais. E ressalta que embora o propósito teórico exclua uma perspectiva de aplicação, esta contribui para o progresso teórico da TRS.

Conforme Jodelet (2007, p. 52) “[...] a preocupação relativa a uma prática de intervenção é ligada ao desejo de modificar o estado do campo de atuação e transformar as condutas de seus atores na direção de melhor adaptação ou satisfação”. Para este propósito a TRS oferece aberturas e possibilita a utilização do método de instrução ao sócia para o alcance de tal objetivo. A intervenção pode se dar de maneira direta, através de uma ação intencional e deliberada de mudança com vistas à transformação ou de maneira indireta pela publicação dos dados que colocam um grupo frente às suas práticas. Nessa pesquisa, há uma tentativa de intervenção direta partindo das representações sociais como referencial de leitura do mundo, guia de ação e sistema de orientação das condutas e comunicações. Conforme Jodelet (2007) o alcance desse propósito é possível, sobretudo quando se trata de análises de práticas em espaços definidos que mediatizam a vida pessoal e coletiva dos indivíduos.

São três as formas de imbricação entre representações sociais e intervenção:

- 1) quando a exploração das RS produz um efeito de modificação da maneira de pensar;
- 2) quando a transformação das práticas produz um efeito sobre as RS;
- 3) quando a intervenção sobre RS é intencionalmente dirigida a procurar uma mudança no modo de ser dos sujeitos, ou nas suas condutas.

As perspectivas de imbricações entre intervenção e representações sociais constituem a melhor e mais difícil contribuição das pesquisas que se propõe articular esses dois elementos, aponta Jodelet (2007).

Como podemos observar há vários pontos de interseção entre a Teoria das Representações Sociais e a Ergologia. Devido ao seu caráter interventivo a instrução ao sócia possibilita aos participantes uma reflexão acerca dos efeitos dessa experiência. Os resultados indicaram que alguns professores foram impactados pela experiência, outros foram tocados ainda no processo de instrução e outro grupo não se permitiu enxergar para além da leitura de uma instrução. Por sua vez, as perspectivas de intervenção em favor da mudança social supõem referência a representações sociais como tipos de saberes e lugar de identificação e muitos pesquisadores têm articulado intervenção e representações sociais, dentre eles Paulo Freire, Fals Borba, Inácio Martin-Baro, Alain Touraine (JODELET, 2007).

Por fim, destacamos o conceito de marcação social proposto pela abordagem societal, sobre o qual Doise (*apud* Almeida, 2009, p.721) afirma:

A marcação social define qualquer situação onde se dá uma correspondência entre as respostas que derivam das regulações sociais e as que resultam da organização dos esquemas cognitivos. Para dar lugar a um desenvolvimento cognitivo, esta correspondência deve levar o sujeito a comparar efetivamente respostas de diferentes naturezas; O mecanismo pelo qual a marcação social garante a elaboração de novas respostas cognitivas é o conflito sócio-cognitivo, ou seja, é a confrontação de respostas contraditórias que pode dar lugar a novas respostas.

Sobre o conflito sócio-cognitivo Doise e Mugny (2002) afirmam que o processo não ocorre de maneira automática. Com base em nossos estudos, afirmamos que o conflito sócio-cognitivo é responsável pela elaboração de novas respostas cognitivas. Assim, seria possível, mediante estimulação propiciada pela Instrução ao sócia, provocar esse conflito que tem como objetivo o confronto do sujeito consigo mesmo através do outro e demanda esforços no sentido de reflexão crítica, analítica e transformadora da prática. Nesse caso, a metodologia utilizada atinge o fim teórico proposto, embora não o garanta, pois depende de outros fatores, tais como a disponibilidade de pôr-se ao diálogo com o outro e consigo mesmo se autoavaliando constantemente.

Assim, concluímos, sem querer esgotar as possibilidades analíticas e explicativas de aproximações teóricas, que a articulação das Abordagens Societal e Ergológica constituiu-se como heurística para investigar o trabalho docente na Educação superior.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral compreender as representações sociais de trabalho docente na Educação Superior de diferentes grupos de professores, identificando consensos, variações e ancoragens que as sedimentam. Partimos do pressuposto de que a representação social dos professores varia conforme suas pertencas individuais, contextos institucionais e sociais. Pressupomos também que a representação de trabalho docente do grupo investigado se encontra em processo de transformação tendo em vista as mudanças no cenário da educação brasileira.

Concluimos este trabalho ressaltando as aprendizagens alcançadas, as dificuldades encontradas e as possíveis respostas para as questões que nortearam a pesquisa.

Destacamos que, em virtude de sua complexidade, especificidade e contextualidade, foi um grande desafio discutir o trabalho docente. O olhar materialista dialético sobre o trabalho nos parecia insuficiente para pensar o trabalho docente, considerando tratar-se de um trabalho de gente para/com gente, gente que pensa, sente, age e reage, critica, se indigna, ama, respeita, compromete-se, envolve-se. Gente que produz e não apenas reproduz. Também inquietava-nos o cenário político, a precarização das condições de trabalho e a redução de investimentos para a educação na atual conjuntura política do país.

Como mencionamos, nosso propósito consistia em compreender as representações sociais de trabalho docente de professores da Educação Superior. Embora a natureza teórica da abordagem escolhida já contemplasse o trabalho enquanto ação e não somente modo de pensar e representar, pois a representação orienta a ação, sentíamos que era necessário discutir melhor o que é trabalho.

O levantamento das pesquisas sobre o tema revelou um silenciamento e inclusive uma dificuldade quanto à conceituação do termo “trabalho docente”. Deste modo, buscamos explicitá-lo considerando o contexto de atuação dos professores. Conceituar trabalho docente implica levar em consideração o contexto histórico, cultural e político em jogo, reconhecendo que estes fatores exercem forte influência sobre o exercício das atividades profissionais, bem como para a extinção ou criação de novas profissões.

Podemos então definir Trabalho docente como uma prática social, técnica, formativa e interativa que visa à mediação dos processos de ensino e de

aprendizagem e a transformação dos sujeitos envolvidos. É uma prática social, cujo objeto é o ser humano, um ser de relações, complexo e subjetivo. Trata-se de uma prática formal e institucional. É técnico porque demanda por uma sistematização que possibilite a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem. Sua intencionalidade é por natureza formativa e, nesse processo formativo alunos e professores se formam e (re)formam numa dinâmica interativa de troca e partilha de conhecimentos.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao diálogo teórico que estabelecemos entre a TRS e a Ergologia. A Teoria das Representações Sociais com o seu caráter interdisciplinar favorece outros diálogos, destacamos nesta pesquisa a interlocução feita com a Abordagem Ergológica. Reiteramos que foi deveras desafiador apropriar-se de uma teoria, como a Ergologia, ainda em fase de expansão no Brasil e pouco explorada no campo da educação. Todavia, foi também gratificante ir descobrindo conceitos, métodos, ideias e argumentos teóricos de grande valor para a compreensão da categoria trabalho docente. Nessa incursão, fomos descobrindo as possibilidades que a teoria nos oferece para análise do trabalho e suas possíveis vinculações aproximações (teóricas e metodológicas) com a Abordagem Societal das representações sociais.

Ao longo do estudo das duas abordagens teóricas fomos nos surpreendendo com as aproximações existentes entre elas e descobrindo o valor do social e do cognitivo para cada uma, além do tênue limite entre esses dois elementos quando se trata de estudar o ser humano. Sociabilidade e cognição constituem um marco para seu desenvolvimento e sobrevivência.

Constituiu um desafio trabalhar com uma técnica pouco convencional em pesquisa, no caso, a instrução ao sócia, que requer cuidados da parte do pesquisador para não induzir o entrevistado a respostas prontas, mas que o estimule a apresentar em detalhes sua situação de trabalho. Felizmente, nos surpreendemos com a agilidade com que tudo ocorreu. Foi uma rica experiência que nos estimulou a pensar a nossa própria prática ao ouvir as instruções dadas pelos professores.

Como já dissemos em outras passagens deste texto, a Abordagem Societal assim como a Ergologia, são originárias da Psicologia e tem sua base no Interacionismo simbólico por isso possuem uma matriz analítica bem próxima. O debate interteorias e interdisciplinar está presente em ambas as abordagens sendo tal interlocução de grande valor para o estudo de questões complexas, como

aquelas ligadas à saúde, à educação e ao trabalho. A importância dada aos grupos é outra característica comum às duas abordagens teóricas. Os conceitos de experiência e intervenção são tomados como articuladores em ambas teorias. Os métodos e instrumentos verbais são privilegiados nos dois referenciais teóricos, sendo a comunicação um mecanismo de produção e apropriação de saberes e experiências.

No que se refere à sumarização dos resultados, na primeira etapa da pesquisa detectamos que ao definir o trabalho docente na Educação Superior os professores lançam mão de alguns adjetivos como desafio, motivante, exaustivo, enriquecedor, entre outros, termos muitas vezes com conotação ambígua. Definem ainda como trabalho socialmente relevante, ação complexa e articulada. Identificamos variações conforme a instituição em que os profissionais atuavam. Foi possível identificar variações no grupo quanto ao gênero e formação inicial (no caso de professores bacharéis e licenciados). Logo, o pressuposto de que as representações dos sujeitos poderiam variar em função de seus grupos de pertença foi confirmado.

As ambiguidades decorrentes das definições de trabalho docente indicam que as mudanças no cenário da educação superior, e, a conjuntura política brasileira de maneira geral, tem afetado as representações de professores. Dentre as atividades desenvolvidas por esses profissionais o ensino tem lugar de destaque, seguido pela pesquisa, extensão e gestão. Os professores consideram a indissociabilidade adequada, porém afirmam que nem sempre é possível desenvolver as atividades acadêmicas de modo articulado. Os docentes sentem-se satisfeitos ou parcialmente satisfeitos com o trabalho, com a profissão e com o alcance de seus objetivos e metas. Os resultados indicaram alguns desafios enfrentados pelos docentes na realização do seu trabalho. Aqueles vinculados as instituições públicas ressaltam as políticas de financiamento, condições de trabalho e infraestrutura, bem como a renovação das práticas pedagógicas. Os docentes que atuam em instituições privadas indicam o perfil do aluno como o maior desafio.

Os resultados decorrentes da segunda etapa da pesquisa mostraram que os docentes compartilham da compreensão de que o ensino é uma atividade técnica e socialmente relevante, a mais importante das atividades que realizam. Além disso, identificamos no grupo pesquisado consensos em relação aos seguintes aspectos: necessidade de melhorias na educação básica e superior; realização de um trabalho

competente e qualificado capaz de contribuir para a formação humana, cidadã e intelectual dos estudantes; e, a valorização do papel social e transformador da educação. Como variações constatamos que a docência ampliada, entendida como multidimensional, complexa e interativa ganha mais força nos depoimentos dos professores de instituições públicas, sendo a gestão uma das atividades mais destacada.

A ancoragem das representações sociais centra-se no domínio do fazer, no ensino como tarefa formativa. Os docentes enfatizam que o ensinar está pautado no estabelecimento de uma relação de proximidade, respeito, dinamicidade e amorosidade com os estudantes.

Com base nos resultados da investigação e contrariando a perspectiva ampliada do trabalho docente na Educação Superior (que articula de maneira indissociável as atividades de ensino, pesquisa e extensão) defendemos a tese de que as representações sociais de trabalho docente na Educação Superior tem sua centralidade no ensino.

Admitimos que a pesquisa fornece elementos para pensar a profissão de professores, notadamente o trabalho docente, nas especificidades da Educação Superior, além de dar pistas para a reflexão sobre políticas de formação, políticas de ingresso a universidade, práticas pedagógicas e profissionalização e profissionalidade docente. Também fornece um arcabouço teórico que permite pensar as possibilidades de articulação interdisciplinares para o estudo de objetos sociais, sobretudo aqueles do campo da educação.

Nas especificidades do trabalho docente a pesquisa fornece elementos para compreensão da complexidade e multiplicidade de dimensões que abarcam o fenômeno nos ajudando a pensar a atividade em diferentes níveis de ensino e contextos de trabalho. No campo da formação de professores e da prática pedagógica consideramos que o trabalho poderá contribuir para se pensar possíveis temas a serem debatidos nos processos de formação continuada de professores da Educação Superior.

Indicamos a importância da realização de um estudo que busque compreender as representações de trabalho de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que como vimos elas podem variar conforme as pertencas grupais. Sugerimos, ainda, maiores investimentos na Abordagem Ergológica, adotada como abordagem complementar nesse estudo, tendo em vista

seu potencial transformador para melhorar as perspectivas de trabalho dos professores, prevenindo o desgaste emocional que leva a síndrome de *burnout* e outros problemas como a depressão e ansiedade decorrentes das expectativas e distanciamentos entre o que se idealiza em torno da docência e a realidade prática dos professores. No estudo das abordagens adotadas nesta pesquisa, observamos referências à contribuição do educador brasileiro Paulo Freire por valorizar o saber do senso comum como mecanismo de transformação e orientação de condutas e ações humanas, contexto considerado de grande relevância para as abordagens teóricas da TRS e Ergologia. Nesse sentido, admitimos sua relevância e a necessidade de investigações que contemplem este propósito. Também observamos que o desgaste das professoras em relação ao trabalho é ainda mais intenso que o dos professores, constituindo-se como mais uma pista para novos estudos.

Por último, queremos destacar que a pesquisa nos possibilitou um crescimento do ponto de vista pessoal e profissional. A cada leitura realizada, em cada escuta e releitura nos víamos no outro e através do outro, num movimento dinâmico de colocar-se no lugar do outro e de ao mesmo tempo buscar se situar em nosso lugar de pertença, com nossas práticas, nossas representações, nosso trabalho, nosso estudo. Como professora da Educação Superior, frente aos resultados desta investigação, sentimo-nos desafiadas a reflexão constante sobre o trabalho que desenvolvemos e a luta por melhorias das condições de trabalho e qualidade de vida, a fim de que o trabalho não subtraia a vida, mas possa somar, multiplicar, satisfazer.

Reconhecemos a incompletude e complexidade que envolve o objeto estudado, especialmente quando buscamos compreender suas representações sociais, que por natureza são dinâmicas, processuais e historicamente situadas. Assim, ao chegarmos à fase final desta pesquisa e compreendendo que todo conhecimento é provisório, cabe-nos admitir que o estudo sugere outros aprofundamentos.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. **The system of Professions – na essay on the division of expert labor**. Chicago, Chicago University Press, p. 1-114, 1988.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, p. 27-38, 2000.

ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, p. 261-282, 2011.

ALMEIDA, Leda Maria de. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, p. 161 – 200, 2005.

ALMEIDA, Angela Maria. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

_____. Desenvolvendo competências em universos múltiplos. In: PAZ, M. G. T.; TAMAYO, A. **Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos**. Brasília: EDUnb, p.101-118, 1999.

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar.1994.

_____. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. X ENDIPE. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 57 – 73, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais. **Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Yhomson Learning, 2001.

AMORIM, Ivonete Barreto de. Representações sociais de professores sobre o trabalho docente no Educação Superior privado. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, LDA, 2010.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. CODO, W. (org.). In: **Educação, carinho e trabalho**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 60-88, 2006.

BATISTA, Matilde. RABELO, Laís. Imagine que sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília Costa. **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p.: il. – (Coleção Inep 70 anos, v. 2)

BIANCHETTI, Lucídio; TURNES, Luiza. As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos**... Goiânia-GO: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: **Pierre Bourdieu**. (org. Renato Ortiz) Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo. Ed. Ática, p.123-155,1983.

_____. Algumas propriedades do campo. **Questões de sociologia**. Fim de século Edições, Lisboa, 2003.

_____. Introdução. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, p. 17-48, 2004.

BONFIM, Zulmira, Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação social: conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, v.9 (1/2), v.10 (1/2); p75-89, jan./dez., 1991/92.

BORDAS, Méron Campos. Formação de Professores do Educação Superior: aprendizagens da experiência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos**... Caxambú-MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**, Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: D.O.U, p.11429 de 27.12.1961.

_____. **Lei nº 5.540**, Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providencias. In: DOFC p. 10369, De 28/11/1968.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p., 1988.

_____, **LEI n.º 9394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.

_____. **Lei 10.861**, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. D.O.U., p. 3, de 15/04/2004.

_____. **Decreto nº 5.773**, Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. D.O.U. de 10.5.2006

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**, 2006.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192

_____. Censo da educação superior. **Resumo técnico 2012**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>

_____. Censo da educação superior. **Resumo técnico 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>

_____. **Projeto de Lei 4.330**, Dispõe sobre o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho dele decorrentes. Aguardando Apreciação pelo Senado Federal

_____. **Ofício circular nº 028/99/PR/CAPES**, Incluiu, como cláusula do convênio mantido com as instituições de Educação superior para concessão de bolsas de Demanda Social aos alunos dos cursos de Pós-graduação, a exigência da instituição de estágios de docência na graduação para todos os bolsistas de doutorado. p. 61, Seção 3, D.O.U de 12.11.1999.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente – mapeamento a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & linguagem**, ano 10, n. 15, 60-81, jan.-jun. 2007.

CALDAS, Andréa do Rocio. Estudos sobre o trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 353-365, maio/ago. 2010.

CAMINO, Leoncio. **Da agressão individual às ações coletivas e políticas: reflexões sobre a construção do núcleo de estudos em comportamento político**. Textos de Mestrado em Psicologia Social. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010.

CUNHA, Deise Maria. Ergologia. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CLOT, Yves. **A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via**. In: **Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação**, 2000. Disponível em: www.pqv.unifesp.br/AformacaoatravesdaanalisedotrabalhoYvesClot.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2016.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DAUSTER, Tania. Representações sociais e educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. X ENDIPE, – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DIAS, Ana Maria Iorio. Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**: Campinas, 2012.

DIAS, Adelino José de Carvalho. **O Ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p.187-204, 2001.

_____. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Jan./abr., v. 18, n. 1, p. 27-35. 2002.

_____. Sistema e metassistema. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, p. 123-158, 2011.

DOISE, Willem; MOSCOVICI, Serge. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Tradução Maria Fernanda Jesuino. Lisboa: Livros Horizontes LDA, 1991.

DOISE, Willem; MUGNY, Gabriel. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na Educação Superior no Brasil: 1987-2007, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR.n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **Formação, trabalho e identidades profissionais.** In: CANÁRIO, R. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa.** V. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FARR, Roberto M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 31-62, 2009.

FERNANDES, Halio Clemente. **O trabalho docente:** pauperização, precarização e proletarianização. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino - aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, p.159-187, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa:** revista de estudos e pesquisas em educação, v.34, n.121, p.169-186, jan./abr. 2004.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo.** São Paulo, EDUSP: 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n.40, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete A.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marian M. R. ALMEIDA, Patricia C. A. Atratividade da carreira docente. **Estudos & Pesquisas Educacionais,** n.1, maio, São Paulo: Fundação Victor Civita, p.139-211, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazano de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. JODELET, D. In: **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 312-341, 2001.

GOULARTE, R. da S; GATTO, V. B. **O método instrução ao sócia na pesquisa sobre o trabalho docente**. s/d. Acesso em 22 de jun. de 2015. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/14Raquel.pdf>

GRISCI, Carmem Ligia Iochins; LAZZAROTO, Gislei Romanzini. Psicologia social do trabalho. In: STREY, Marlene Neves (org.). **Psicologia social contemporânea**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HYMAN, H. H. "The Psychology of Status". **Archives os Psychology**, n.269, 1942.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 23-56, 2005.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CARMAGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, p. 45-74, 2007.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: **Docência universitária**. Campinas, SP: Papirus, p. 39 – 56, 1998.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no Educação Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos**... Caxambú, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 maio 2010.

LIMA, Rita de Cassia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 73-77, jan/mar., 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, p. 63-72, 2008.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, autores associados, 2001.

MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: **Incursões e investigações em representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 15-28, 2013.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12.02.16.

_____. O trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, 25 (3), p. 519-526, 2013.

MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na Educação Superior e trabalho docente. **Interações**, vol. VII, n. 13, p. 55-75, jan./jun. 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATEDDI, Ana Paula da Vitória. BARROS, Maria Elizabeth Barros de. CARVALHO, Silvia Vasconcelos. Análise da atividade: profissionais do sexo no Parque Moscoso. **Mnemosine**, vol. 10, n.2, p.108-123, 2014. Disponível em: docplayer.com.br/27805005-Analise-da-atividade-profissionais-do-sexo-do-parque-. Acesso em: 22 de novembro de 2016.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Configurações do trabalho realizado no EAD: implicações para o campo educacional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal: RN. **Anais eletrônicos...** Natal: RN, ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15.05.2015

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social. **Psicologia e saber social**, 3(2), p.191-206, 2014.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.549-576, maio/ago. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOZZINI, Angela de Freitas. **Motivação e satisfação no trabalho docente em uma instituição de ensino superior particular: estudo de caso**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, 2010.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Sergio Macedo. **Cooperativas de trabalho de professores no ensino superior privado na cidade de São Paulo: uma forma de precarização do trabalho docente**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, 2008.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. **O trabalho representado do professor de Pós-Graduação de uma universidade pública**. 2011. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, Vol. II, n° 03, Abril-2010, p. 72 – 88

ODDONE, I., R. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Messidor, (1981). Tradução livre.

ODONNE, I et. al.. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

PARSONS, Talcott. Professions. In: SHILLS, David. **International Encyclopedia of the Social Sciences**. New York: MacMillan, v. 11/12, p. 536-546, 1972.

PEREIRA, M. A. (1985). Os 20 anos de regime autoritário e sua influência na universidade brasileira. **Educação & Sociedade**, 7 (20), p. 115-124, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Ética e Competência**. 20. Ed. São Paulo?Cortez, 2011.

RODRIGUES, Albertino (org.). **Émile Durkheim: Sociologia**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1981.

ROSSETTO, Marici Sherer. **Usos de si e circulação de valores no trabalho docente: as dramáticas de uma potência desvelada na atividade**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Aline Veiga dos. **A governança da Educação Superior privada: sobreimplicações da formação de oligopólios no trabalho docente**. Brasília: DF, 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2012.

SANTOS, Silmere Alves. **Trabalho docente, família e vida pessoal: permanências, deslocamentos e mudanças contemporâneas**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SAGRILLO, Daniele Rorato. **Trabalho docente: uma análise da produção do GT Trabalho e Educação da ANPED**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. **Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de Estudantes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Mutações do trabalho docente no Educação Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15.05. 2015.

SILVA, Juliana de Souza. **A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

SIQUEIRA, Tania Cristina Alves de. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. 2006. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Aline Nunes Ferreirinha de. OTRANTO, Celia Regine. As políticas educacionais para o Ensino Superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo Lula da Silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da UFRJ (1970-2011). João Pessoa- UFPB, **Anais Eletrônicos**, 2012.

SOUZA, Paulo César Zambroni de; SOUZA, Ana Maria Ramos Zambroni de. Lançando luz sobre atividade e trabalho: a contribuição da Ergologia. Resenha de "Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana" de Schwartz, Y. & Durrive, L. (Orgs.) **Psicologia em Estudo**, vol. 13, núm. 3, septiembre, pp. 629-630, 2008.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 89-110, 2006.

SHENDER, Klim Wertz. **Formação para o trabalho docente**: a extensão universitária na área da educação. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, 2011.

SCHWARTZ, Yves. Intervenção, experiência e produção de saberes. **Revista Serviço Social & Saúde**. UNICAMP Campinas, v. X, n. 12, Dez. 2011

_____. **Reconnaissance du travail**: pour une approche ergologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

_____. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte v.12, n.1, p.21-49, 2003.

SCHWARTZ, Yves. DURRIVE, Louis. (org.) (tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al.). **Trabalho & Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p. 85-108, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TELLES, A. L., ALVAREZ, D. (2004). Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In M. Figueiredo, M. Athayde, J. Brito & D. Alvarez (Orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

TIRADENTES, Aparecida. “Tem que fazer! Se não fizer, não trabalha mais aqui!”. Trabalho docente e formação humana no quadro de internacionalização, fusões, aquisições e reestruturação do “mercado” da Educação Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos**... Caxambú-MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

TORRES, Ana Raquel Rosas; CAMINO, Leoncio. Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. CAMINO, L. (org.) In: **Psicologia social**: temas e teorias. 2 ed. Revista e ampliada. Brasília, DF: Technopolitik, p. 515-540, 2013.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TUMULO, Paulo Sérgio. FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.29, n.102, p.159-180, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16.05.2015.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010.

TRINDADE, Zeidi Araujo. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: **Teoria das representações sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitik, p. 101-122, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: Formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. **XIII ENDIPE**, Recife: Bagaço, p. 467- 484, 2006.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs.). **Docentes para a Educação Superior**: processos formativos. Campinas: SP: Papyrus, p. 13-28, 2010.

VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo. ATHAYDE, Milton. BRITO, Jussara. ALVAREZ, Denise (orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 214-240, 2004.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARECHI, Pedrinho A. JOVCHELOVICH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 117-148, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. V. 24 (85), p. 1125-1154, dezembro, 2003.

_____. Formação docente e projetos de sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. V.23, n.2, p. 181-198, mai/ago. 2007.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, François (org.). **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, p. 29-53, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba: SP, v. 13, n.3, p. 827-831, 2008.

APÊNDICE A – Questionário**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TÍTULO DA PESQUISA****TRABALHO DOCENTE NO EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA TEORIAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ERGOLOGIA****DOUTORANDA: Mônica Patrícia da Silva Sales****ORIENTADORA: Profª Drª Laêda Bezerra Machado**

Caro/a professor/a você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ERGOLOGIA, que está sendo desenvolvida no curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Laêda Bezerra Machado. Informo que sua participação não é obrigatória, mas voluntária. O objetivo deste estudo é compreender o trabalho docente na Educação Superior, identificando os sentidos, saberes, competências e estratégias de organização e desenvolvimento das atividades docentes nesse nível de ensino. A sua participação neste estudo dar-se-á por meio de um Questionário composto por questões abertas e fechadas e, em se dispondo, poderá vir a participar de outras fases desta pesquisa. Cumpre esclarecer que a sua identidade será preservada e que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão publicadas, assegurando o sigilo sobre a sua participação. Caso concorde em participar e contribuir com a referida pesquisa, peço-lhe, por gentileza, que informe os dados solicitados no questionário, para posteriores contatos.

A seguir apresento-lhe as minhas informações de e-mail e de telefone, para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários sobre a pesquisa.

Doutoranda: Mônica Patrícia da Silva Sales

Telefone: (81) 99659-6270 ou 99100-1411 / e-mail: monicasalesprof@hotmail.com

QUESTIONÁRIO

1. **Gênero:** a) Feminino () b) Masculino ()

2. **Idade:** a) Menos de 30 anos () b) Entre 30 a 45 anos ()
 c) Entre 45 e 55 anos () d) Entre 55 e 70 anos ()

3. Formação:

- a) Especialização ()
- b) Mestrado ()
- c) Doutorado ()
- d) Pós-doutorado ()

4. **Instituição em que atua:** _____

5. Categoria funcional:

- a) Efetivo/concursado ()
- b) Cedido ()
- c) Contratado ()
- d) Outro - Especificar: _____

6. Regime de trabalho

- a) Menos de 20h ()
- b) 20 horas ()
- c) 40 horas ()
- d) Dedicção Exclusiva ()
- e) Não sabe informar ()

7. Tempo de serviço na Educação Superior:

- a) De 1 a 5 anos () b) De 5 a 10 anos()
- c) De 10 a 15 anos () d) Acima de 15 anos()

8. Tempo de serviço na Instituição em que atua:

- a) De 1 a 5 anos () b) De 5 a 10 anos ()
- c) De 10 a 15 anos () d) Acima de 15 anos ()

9. **Atuação:** a) Somente na Graduação b) Graduação e Pós-graduação

10. **Em quais cursos de graduação você atua?**

11. **Em quais cursos de pós-graduação você atua?**

12. Você tem claro quais suas tarefas e funções na Instituição em que atua?

- a) Sempre – Sempre tenho claro minhas tarefas e funções nesta Instituição. ()
- b) Frequentemente – Frequentemente tenho claras as tarefas e funções que me competem nesta instituição. ()
- c) Poucas vezes – Às vezes as tarefas e funções estão claras na instituição. ()

- d) Raramente – Muito raramente as tarefas e funções estão claras nesta instituição. ()

13. Assinale as atividades que você desenvolve em seu trabalho nesta

Instituição:

- a) Ensino ()
b) Pesquisa ()
c) Extensão ()
d) Gestão ()
e) Outras (especificar): _____

14. Como considera a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior?

- a) Plenamente adequada – A indissociabilidade está plenamente adequada aos propósitos e as condições de trabalho na Educação Superior
b) Adequada – A indissociabilidade é adequada, porém nem sempre as condições de trabalho docente possibilitam esta indissociabilidade.
c) Pouco adequada – A indissociabilidade é pouco adequada às condições de trabalho docente na Educação Superior.
d) Inadequada – A indissociabilidade é inadequada às condições de trabalho docente na Educação Superior.
e) Não sei responder

15. Em relação ao seu trabalho e profissão você se sente:

- a) Plenamente satisfeito
b) Parcialmente satisfeito
c) Insatisfeito
d) Parcialmente insatisfeito
e) Indiferente

16. Quanto aos objetivos e metas que deve alcançar em seu trabalho, você está:

- a) Plenamente satisfeito
b) Parcialmente satisfeito
c) Insatisfeito
d) Parcialmente insatisfeito
e) Indiferente

17. Como você definiria o Trabalho Docente na Educação Superior?

18. Como você avalia o trabalho que desenvolve?

- a) Ótimo – Sinto-me realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.
b) Bom – Na maior parte das vezes me sinto realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.
c) Regular – Nem sempre me sinto realizado e satisfeito com o trabalho que desenvolvo.

- d) Insuficiente – Na maior parte das vezes não me sinto realizado e satisfeito com meu trabalho.
- e) Não sei responder

19. Como você acha que avaliam o trabalho que desenvolve (alunos, pares, CAPES, entre outros)?

- a) Ótimo – O modo como me avaliam está adequado ao que penso sobre meu próprio trabalho.
- b) Bom – O modo como me avaliam na maior parte das vezes é coerente com o que penso sobre meu próprio trabalho.
- c) Regular – Nem sempre me avaliam com coerência.
- d) Insuficiente – O modo como me avaliam não corresponde ao que penso sobre meu trabalho.
- e) Não sei responder

20. No que se refere à forma como avaliam e julgam seu trabalho e desempenho profissional, você se sente:

- a) Plenamente satisfeito
- b) Parcialmente satisfeito
- c) Insatisfeito
- d) Parcialmente insatisfeito
- e) Indiferente

21. Em sua opinião, quais os principais desafios que as Instituições de Educação Superior enfrentam na atualidade?

22. E quanto aos principais desafios que você enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho:

Caro/a Professor/a, agradecemos pelas significativas contribuições à pesquisa. Caso possa continuar colaborando com esta investigação, solicitamos que informe os dados abaixo:

Nome completo: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

Dias e horários de preferência para outros contatos: _____

APÊNDICE B – Instrução ao sócia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO - INSTRUÇÃO AO SÓCIA

Caracterização do participante:

3. **Gênero:** a) Feminino () b) Masculino()
4. **Idade:** a) Menos de 30 anos () c) Entre 30 a 45 anos ()
b) Entre 45 e 55 anos () d) Entre 55 e 70 anos ()
3. **Formação:**
5. Especialização () c) Mestrado ()
6. Doutorado () d) Pós-doutorado ()
4. **Instituição em que atua:**
- a) FAFICA () b) ASCES ()
c) UFPE () d) UFRPE ()
e) MAURICIO DE NASSAU () f) OUTRA: _____
5. **Categoria funcional:**
- a) Concursado () c) Cedido ()
b) Contratado () d) Outro - Especificar: _____
6. **Regime de trabalho**
- a) Menos de 20h () c) 20 horas ()
b) 40 horas () d) Dedicção Exclusiva ()
7. **Tempo de atuação docente na Educação Superior:**
- a) De 1 a 5 anos () b) De 5 a 10 anos()
c) De 10 a 15 anos () d) Acima de 15 anos()
8. **Atuação:** a) Somente na Graduação () b) Graduação e Pós-graduação ()
9. **Instrução ao sócia**
“Suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu me encontro em situação de dever te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?”
10. **Após a transcrição da instrução enviava-se ao participante para que lesse e analisasse a instrução a partir da seguinte pergunta:** “O que esta experiência lhe causou?”

APENDICE C – Exemplo de Instrução ao Sósia

Caro/a participante, por favor, leia a transcrição da instrução ao sósia, analisando-a a partir da seguinte questão: “O que está experiência lhe causou/provocou?”. Em seguida, você deverá produzir um comentário escrito e enviar para o seguinte e-mail: monicasalesprof@gmail.com
Desde já agradecemos a colaboração e disponibilidade para a pesquisa.
Mônica Sales

TRANSCRIÇÃO – PROTOCOLO 04

Instrução ao sósia

Pesquisadora: “Suponha que eu sou seu sósia e que amanhã eu me encontro em situação de dever te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?”.

Participante: Veja, a disciplina que eu ministro que vai começar amanhã, ela se chama Teorias da Enunciação, é uma disciplina da Pós-Graduação Acadêmica e ela tem quatro horas por encontro. Então a gente vai começar as 8h30 e termina as 12h30. Eu gostaria que você fosse pontual porque eu gosto de chegar na hora e como eu também não gosto muito de atraso de alunos eu dou uma toleranciazinha e tal, mas eu não gosto de atraso porque eu acho que a chegada de aluno depois do horário me atrapalha bastante, me tira a concentração. Então, eu não chego atrasada normalmente. Então, por favor, chegue na hora. Cumprimente a turma, deixe a turma se sentir a vontade, deixe que a turma se apresente e fale de sua vivência. Pergunte para a turma antes de entregar a ementa e conteúdo programático que você tem que entregar e já leve copiado para não atrapalhar a aula, pra eles não terem que se retirar para ainda tirar cópia, você já entrega o ementário pra eles e então... Mas antes de entregar a ementa você pergunta qual a expectativa deles em relação àquela disciplina né. Ainda não aconteceu nada, mas a disciplina tem um nome Teorias da Enunciação e aí isso lança uma expectativa o que é que eles pensam o que será a disciplina, quais as expectativas deles, o que é que eles pensam em relação à disciplina. Depois você entrega a ementa e aí vai ver o que é que bate o que é que não bate em relação a essas expectativas, vai explicar qual é a ementa e o conteúdo programático e mostrar pra eles todas as atividades, que na verdade são quinze encontros e pra cada dia de encontro tem os textos específicos que já estão separados. Você vai dizer pra eles que a primeira, no primeiro momento da aula é a sua exposição a cerca daquele conteúdo, eles têm que ter lido aquele conteúdo, por favor, diga que leiam o conteúdo porque se não a discussão não vai ficar tão boa, vai ficar só na análise da fala do professor. Mais para o final da aula vai haver, no final de cada aula, uma dupla de alunos vai apresentar um texto que tem relação com o que você apresentou antes né.

Pesquisadora: Isso tudo amanhã?

Participante: Tudo amanhã, a primeira parte da aula é primeiro apresentar o conteúdo programático, é o primeiro dia, que eles falem sobre eles, que você fale sobre você, eu esqueci de dizer também. Depois você vai para o texto teórico, a explanação e tal. Amanhã não vai haver...

Pesquisadora: Quando eu for falar sobre mim, como devo me apresentar, o que devo dizer, quais as informações?

Participante: Informações sobre a maneira como você trabalha, a maneira como você avalia o aluno, sobre a sua vida acadêmica, as áreas de pesquisa o tempo que você está trabalhando na Pós-Graduação e na Universidade e tal.

Pesquisadora: Então, como eu vou lhe substituir, na tarefa de sósia, eu preciso saber dessas informações pra passar pra eles também.

Participante: Humm. Então, posso começar de novo? Acho que fui confusa não é? Eu fui confusa. Amanhã é porque é o primeiro dia, eles não vão fazer atividade porque não dá tempo no primeiro dia tá. Então eu vou começar de novo. Você vai entrar na sala de aula com a ementa da disciplina na mão. Vai se apresentar para os alunos, vai dizer seu nome, vai dizer a área que você pesquisa, a área que você atua não é! E dizer a quanto tempo você está aqui na universidade, onde é que atua e tal. Depois você vai deixar os alunos se apresentarem e dizerem o que é que esperam da disciplina, vai fazer antes de entregar a ementa da disciplina, depois você entrega a ementa pra ver se a uma consonância com o que eles esperavam com relação as expectativas deles com a disciplina e o curso. Depois você ler a ementa e explica pra eles e sempre lê o conteúdo programático, certo? Assim, mostre para os alunos que a forma de avaliação qual vai ser, que a avaliação é dividida em várias atividades no decorrer da disciplina e que uma das formas de avaliação é apresentação de trabalhos, textos que eles tiveram que ler em casa ao final de cada aula. Então lá para o fim, meia hora, quarenta minutos ao final de cada aula, cada dupla da turma que vai ser selecionada nesse dia de amanhã, as duplas tem que se formar amanhã, vai, essas duplas vão apresentar esses trabalhos no final da aula, no encerramento e aí eles já podem amanhã escolher os temas porque o conteúdo todo está dividido em dias, os textos estão todos seguros naqueles dias, naquele cronograma e eles já podem dizer com o que vão querer trabalhar e aí...

Pesquisadora: Seria em dupla?

Participante: Seria em dupla, pelo cálculo que eu fiz da quantidade de alunos que se matricularam na disciplina.

Pesquisadora: Que é uma disciplina da Pós-Graduação em Letras? Mestrado e Doutorado?

Participante: Da Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado. Depois que você fizer isso aí você pode trabalhar o texto teórico do dia, como é o primeiro encontro e como eles não souberam previamente o que deveriam trazer e tal. Você diz pra eles que selecionou um texto introdutório a problemática da Enunciação, um texto bastante curto não é, que vai render uma atividade e vai ser feita em sala não é. Você pede para eles se dirigem a copiadora, lá em Zenaide, no CFCH e pegarem esse texto.

Pesquisadora: Qual é o texto professora?

Participante: Saussure após 50 anos. É um texto escrito por Émile Benveniste. A gente vai começar, você diz pra eles que a gente vai começar a disciplina com o pai da Linguística da Enunciação, mas antes disso a gente vai precisar saber como é que o pai da linguística da enunciação vê o pai da Linguística que é Ferdinand de Saussure. Então esse texto trata disso aí. Então vai ser o ponta pé da disciplina para a discussão a cerca da importância de Ferdinand de Saussure para a linguística. E aí você diz pra eles que xeroquem esse texto. Quando eles chegarem em sala com o texto em mãos você dá um tempinho para eles fazerem a leitura, como eu lhe falei é um texto curto, deve ter umas 10 laudas só. Então eles vão ler esse texto e aí então, você vai entregar, você pode até entregar antes um exercício que eu já preparei com perguntas orientadoras de leitura. Você diz pra eles que essas perguntas são orientadoras de leitura e ao fazerem a leitura foquem nessas questões, claro que outras questões podem aparecer sem problemas, mas direcionem o olhar de vocês para essas questões. Aí você diz pra eles que eles têm um tempo para fazer isso aí, eu acho que dá pra fazer essa atividade em grupos de três pessoas. Você calcula mais ou menos uns quarenta minutos. São só quatro questões né,

abertas e que vocês podem... eles não precisam redigir um texto para entregar, você diz que essa discussão pode ser no grupo e que eles podem topicalizar essas respostas e depois o grande grupo discute e enfim. E aí eu acho que já terminou a aula, porque já foi tempo suficiente para dar conta.

Pesquisadora: Essa aula começa e termina em que horário?

Participante: É para começar ao 12h, desculpe, é para começar as 8h30 e terminar ao 12h30, então basta chegar de 8h para não chegar muito cedo aqui.

Pesquisadora: E eu devo fazer um intervalo com eles?

Participante: Sim, você faz um intervalo na metade do horário, você dá um intervalo de 30 minutos para não ficar uma coisa muito puxada. Pede por favor, para que eles sejam bem pontuais, na medida do possível sejam pontuais e que façam as atividades, diga que a avaliação ela é continuada e que eles vão fazer atividades diversificadas no decorrer da disciplina, que a avaliação final vai somar todas as atividades que foram sendo feitas e no final tem a produção de um ensaio ou de um artigo. Que esse ensaio ou esse artigo, obviamente tem que ter relação com a disciplina, isso é uma coisa que você até pode dizer pra eles, que é uma coisa até absurda você precisar dizer olha o artigo ou ensaio tem que ter relação com a disciplina, mas é porque tem aluno que tem a capacidade de entregar um texto para um professor de outra coisa, de outra disciplina. Então já fizeram isso comigo e eu fico escandalizada com isso de verdade.

Pesquisadora: E se focar na tese ou na dissertação?

Participante: Se quiser até direcionar pra tese ou pra dissertação não tem problema desde que o viés seja da disciplina. A disciplina ou algum teórico que foi trabalhado na disciplina porque é Teorias da Enunciação, então a gente caminha por alguns teóricos que são importantes para as Teorias da Enunciação e, então alguém, algum desses que foi trabalhado em sala vai ter que aparecer no trabalho final e esse trabalho final ele é individual. Eu faço questão, diga pra eles que haja um momento, ainda que no decorrer da disciplina todas as atividades sejam em grupo de dois ou de três considerando o tamanho da turma. Eu faço questão que haja um momento de escrita individual desse aluno, eu quero saber como é que ele vai. Eu sempre acho que tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, isso pela minha experiência, tem alunos que levam cursos com a barriga e que se reúnem em grupo e são capazes de terminar uma graduação só fazendo isso. Então é um momento que eu quero saber quem eles são na escrita e eu não abro mão disso aí. E deixe claro para o grupo que pra você a avaliação é importante, que eles estão sendo avaliados permanentemente, mas sem intenção, porque a avaliação faz parte do processo e você não vai abrir mão disso. Diga pra eles que aquele ali é um espaço de interação e que apesar de a gente estar em um curso de Pós-Graduação de nível de Mestrado e Doutorado quando a gente termina um curso desses a gente tem ideia de que sabe muito pouco na própria área por isso que é um Pós-Graduação *Stricto Sensu* então não tem ninguém melhor do que ninguém. Que a gente tá, que você tá aprendendo com eles e eles estão aprendendo com você, que há uma troca ali, uma construção coletiva, então, que se alguém estiver em algum pedestal que desça desse pedestal. Que você está ali pra ajudar a quem precisar na medida do possível, se eles precisarem de algum auxílio seu fora daquele ambiente pra conversar ou pra tirar alguma dúvida, se quiser alguma ideia de modificação de projeto, enfim, se você puder ajudar, dizer que você está a disposição, seja solícita, tente ser solícita, tente deixar eles sempre a vontade e confiantes que você é uma pessoa que quer fazer o melhor pra eles, que vai fazer o seu papel e vai exigir deles também.

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que eu não posso deixar de fazer amanhã ou de dizer pra eles, para que eles não notem a sua ausência com a minha presença?

Participante: Alguma coisa que descaracterize a sua pessoa? Alguma coisa que se você fizer eles vão perceber que não é você?

Pesquisadora: Que não é você! Que eu sou uma substituta, uma sócia.

Participante: Não seja grosseira com ninguém, não despreze a pergunta de ninguém por mais que você ache que foge ao conteúdo, que aquilo seja uma coisa absurda, que no íntimo você ache aquilo um absurdo de uma pessoa tá perguntando numa sala de Mestrado, mas você não ignore essa pergunta nem com um olhar, não desdém nunca, nunca, nunca. Contorne a situação, não dê margem para que os outros riem, eu sei que às vezes não tem como impedir, mas haja de uma maneira a preservar o outro, respeitar o outro e tente não ser arrogante, não deixe nenhum aluno falar de outro professor, acho que é isso, é isso.

Pesquisadora: Concluída está atividade, eu teria mais alguma atividade na instituição?

Participante: É amanhã, que a semana tá bem pesada e você está encerrando uma disciplina já hoje, porque você adiantou uma disciplina do Mestrado Profissional porque iria ficar muito pesado para você fazer, ficar ministrando aula ao mesmo tempo no Mestrado Profissional, no Mestrado Acadêmico e na Graduação, então você que se mete em muita coisa ao mesmo tempo tá extremamente atarefada, cheia de orientandos e aí você precisou antecipar, enquanto o pessoal tava em recesso em fevereiro (risos) você estava antecipando uma disciplina, então esta terminando ela hoje e amanhã vai estar inclusive meio cansada e aí por isso que não vai fazer mais nada na Universidade alguns dias (risos). Você tem que dá uma passada na Editora Universitária pra ver se o livro que você deixou lá tá perto de sair porque tá pra sair a avaliação. Alias os professores têm um processo de credenciamento do curso que acontece a cada quatro anos e aí é exigida uma produção absurda de você, depois de você dá tanta aula e fazer tanta coisa, você tem que publicar muito, então passe na Editora Universitária porque você precisa muito que esse livro fique pronto esse ano porque se não você não vai ter pontuação suficiente e publicação para continuar no Acadêmico que no final da conta seria muito bom pra você se você não pudesse continuar (risos) porque você iria ter um motivo para sair já que você não encontra de outra maneira. Então você trabalharia menos, mas como você não quer sair mesmo você vai lá pra saber se esse bendito livro tá pronto pra ver se você permanece (risos) aí termina.

COMENTÁRIO:

“A entrevista me deu a oportunidade de expressar de forma mais sistemática algumas queixas diárias que venho fazendo sobre a minha vida profissional. Sinto-me sempre muito cansada e tenho sempre a sensação de que há pendências a resolver, de maneira que venho trabalhando até aos sábados (e isso já há algum tempo). Então, o que a experiência provocou foi a oportunidade de refletir sobre como me sinto em relação à minha profissão. Fez-me ver que preciso pisar no freio um pouco, mas preciso encontrar uma forma de fazer isso, pois, como disse na nossa conversa, eu sempre encontro uma justificativa para me envolver com tantas atividades ao mesmo tempo. O fato de eu gostar muito do que faço pode justificar isso, mas preciso equilibrar as coisas. Isto está claro.”

APÊNDICE D - Organização dos dados para análise das atividades de trabalho desenvolvidas

ATIVIDADES	INSTRUÇÃO AO SÓCIA	FINALIDADE
ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar com eles os fundamentos do estágio - revisão das ideias debatidas anteriormente - fazer questionamento - indicar a leitura do próximo texto - entregar um exercício com perguntas orientadoras de pesquisa - fazer uma dinâmica em sala - fazer a exposição dialogada com os slides - faz uma roda de discussão - leve um texto de apoio - conduzir o debate e o processo diante da leitura - peço que os alunos leiam e à medida que vão lendo o texto vão destacando - trazer vivências, coisas práticas - primeiro a discussão é o que é que eles vão trabalhar, o que é que eles têm em vista, um projeto, um tema - são aulas basicamente expositivas - faço dinâmicas, seminários, a gente discute texto - Contextualize sempre o assunto - olhar e-mail e facebook - reunião com a colega com quem divido a disciplina - se organizar bem para não deixar se envolver com as solicitações das alunas com as fichas de estágio - fazer apresentações sobre o que é estágio, as legislações, papel do pedagogo no contexto da escola, como é a gestão, como eles devem acompanhar essa gestão - crio uma sala no ambiente virtual - quando eles leem o texto que selecionam quatro ou cinco aspectos eu peço para eles comentarem, botar num papel ou mandar para o meu e-mail - falar numa parte da aula, noutra parte fazer uma atividade para eles explorarem um texto - a aula se inicia no face, cada turma tem um grupo no face em que 	<ul style="list-style-type: none"> - para que eles construam uma concepção de estágio - para dar o suporte a próxima discussão - para despertar o interesse, escutar os grupos, estimular, provocar - pra não perderem o ritmo do estudo - - para introduzir o assunto - apresentar o assunto - para discutir o que foi apresentado - para fundamentar aquilo que a gente conversou e os slides apresentados - para aprofundar a discussão diante do texto - - para que eles não percebam que não estou presente - vamos cercar esse tema de reflexões - - - como são objetos que faz parte do mundo comum dos professores e dos alunos então precisa fazer uma contextualização ampla - porque os alunos têm mais facilidade de mandar perguntar por lá - pra gente já ver os encaminhamentos - - - para os alunos participarem de um fórum de discussão no ambiente virtual - tudo que é feito em sala eu gosto que contabilize para a avaliação - para a aula ficar menos cansativa e um pouco mais dinâmica - observo e tiro algumas questões relevantes para trazer para a sala

	<p>os alunos postam a apresentação e lá começa a discussão</p> <ul style="list-style-type: none"> - intervir o tempo todo - não há essa coisa do professor ficar no canto da sala só anotando enquanto os alunos apresentam - fazendo intervenção e dando exemplos do cotidiano da vida escolar - tornar a aula o mais dinâmica possível - surpreender eles com algumas perguntas - as aulas sempre acompanham um roteiro de Power Point na apresentação e ao final sempre abro para perguntas. - conto histórias de experiências passadas com aquilo que envolve aquele assunto que eu tô vendo - fica ligada que os alunos que chegam atrasados são os que moram aqui - as vezes estico um pouquinho o intervalo - precisa tá muito ligado nessa questão do tempo histórico - fazer uma divisão de grupos - fazer ofício, pedir a coordenadora para assinar - dar um roteiro para os alunos - indicar dois textos para eles trabalharem - você decide com eles, se você quer uma apresentação, se eles querem uma apresentação onde eles expliquem tudo e depois a gente faz intervenção ou se eles querem fazer dialogando com os próprios colegas - você também é supervisora de estágio e amanhã você vai para o estágio - você vai ter que dizer pra eles que não podem faltar o estágio de jeito nenhum - colocar o grupo na sua frente e pedir para que eles mostrem o que planejaram para aquele dia - quando você voltar do estágio não passe aqui, vá direto para casa - monta um projeto de extensão dentro de uma escola que a gente vai fazer uma pesquisa (faz parte de uma atividade de estágio) 	<p>de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - intervir na forma e conteúdo das apresentações, discussões e apresentações de trabalhos dos alunos, para corrigir tanto a forma como o conteúdo - porque o dialogo deve ser permanente - buscando relacionar a teoria e a prática - para evitar que os alunos fiquem enfadados - para que a turma fique sempre em alerta - - para quebrar esse segmento muito rígido, muito sisudo do assunto - fica ligada nessa questão pra fazer o registro - porque eles chegam tarde e eu termino negociando - porque eles não conseguem ter essa dimensão entre o tempo histórico e as contradições existentes durante esse período histórico - para fazer visitas técnicas as escolas - para os alunos poderem visitar as escolas - para nortear as observações na visita técnica - para estudar a legislação da Educação Física atual - sempre trabalho assim - - porque o estágio é obrigatório e tem que ter carga horária 100% - para fazer os ajustes - porque você tem que se organizar para voltar as 6h30 - para que a gente não só vá, colete dados e vá embora, mas que a gente dê também alguma coisa como um processo de troca
	<ul style="list-style-type: none"> - eles deverão constituir um foco de pesquisa; - no final tem a produção de um ensaio ou um artigo - dá uma passada na editora universitária pra ver se o livro que você 	<ul style="list-style-type: none"> - para realizar uma pesquisa no campo de estágio; - pra ver como é a produção individual, como o aluno escreve - para ter pontuação suficiente para continuar no Acadêmico

<p>PESQUISA</p>	<p>deixou lá tá perto de sair</p> <ul style="list-style-type: none"> - reunião de pesquisa com o grupo de estudo - raramente pego um texto de orientando para ler em casa - fazer um checklist de qual foi a tarefa dada - a orientação sempre é gravada - orientação em dupla ou grupos - a gente faz orientação de TCC e reunião da pesquisa - convida a aluna para ver com você, senta no computador e vai lendo com ela e dando sugestões - orientação dos alunos de TCC, PIBIC ou Mestrado e Doutorado - das 18h30 até as 18h50 atender alunos de TCC - você vai receber amanhã dois alunos de TCC e dois alunos que estão na fase de projeto - você faz parte de um núcleo de estudo chamado NUGEN e hoje a tarde você vai ter uma reunião 	<ul style="list-style-type: none"> - para orientação das pesquisas e discussão de textos - porque gosto de ler o texto com o orientando, discutindo parágrafo por parágrafo - para ver o que foi feito - - um é orientado e o outro escuta e troca, o outro já pode estar atento aquilo - porque tenho uma pesquisa sobre gestão escolar e formação de professores - para que a aluna possa aprender, para fazer as correções junto com a aluna - fazer a orientação com cada um que foi agendado - eles trabalham e não têm tempo de vir para a instituição durante o dia - para orientar o trabalho deles - para avaliação da semana da mulher
<p>GESTÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vê se tem algum projeto, do PROEX, da setorial de extensão - lembrar a Valmir que olhe as salas de aula a fim de que ele se certifique do quantitativo de bancas porque os alunos têm reclamado em relação a isso; - ver a situação de constituição dos regulamentos das várias atividades, dos vários trabalhos realizados aqui na instituição. - fechar a planilha salarial para fazer pagamento dos professores - tem reunião departamental e do NDE - reunião do conselho universitário - passar no departamento - reunião como coordenadora do curso de especialização em Gestão da Educação Municipal que tá ligado ao PRADIME - oriente os professores orientadores a realmente trabalhar - ver a situação dos alunos - contratar outro orientador - dar uma passada na setorial de extensão 	<ul style="list-style-type: none"> - para dar parecer - Faltam bancas e aí a gente tem que fazer esse movimento de certificar o quantitativo de bancas; - revisão dos regulamentos; - Dá um checklist da vida salarial dos professores. - para discutir o andamento do CE e as mudanças no currículo - emitir pareceres, dar vista em processos - para ver se tem algo para assinar - para levar como é que está a situação e apresentar na reunião - para que eles tenham paciência, para que realmente contribuam com a formação do outro - para ver se ele vai ou não para a terceira etapa, que é a elaboração de TCC - se por acaso tiver mais estudantes que deram conta da atividade e farão TCC

	<ul style="list-style-type: none"> - dar tarefas e depois ver se a tarefa está pronta - articular ações entre as questões da UAB, dos coordenadores de curso, a equipe multidisciplinar, etc - a tarde tem reunião de colegiado - você vai receber muitos alunos, uns que marcaram e outros que estão desesperados e que vão te procurar em sala - vão lhe chamar para várias reuniões ao mesmo tempo - você vai ter uma colação de grau fora de prazo - pedir a secretária para refazer toda a sua agenda - reunião no Conselho Municipal da Mulher - fazer a pauta da reunião do NDE - você também precisa estar no Fórum Municipal de Educação - ligar para a professora (xxxx) - precisa também fechar com o doutor (xxx) que é o diretor da faculdade que vai falar sobre educação superior na mesa do dia 31 a tarde - ligar para (xxx) e ligar para (xxx) que é a responsável pela logística do estágio - ligar para (xxx) - anotar tudo na agenda - contatar a professora (xxx) coordenadora da CPA - precisa fechar o relatório da direção e contatar os professores que ainda não lhe responderam sobre a quantidade de trabalhos apresentados em eventos científicos - contatar o grupo de Relações internacionais para ver quais os alunos que estão em intercâmbio - você vai ter 200 a 300 mensagens de e-mail para responder - se chegar requerimento, pare o que você estiver fazendo e despache esse requerimento 	<ul style="list-style-type: none"> - ver como está tudo lá, dar conta das demandas - porque se as pessoas não se tocam do que tem para fazer é mais trabalho pra você - na coordenação tem que tá reunindo as pessoas para que a coisa caminhe no mesmo foco - para discutir a política interna ou do curso ou do núcleo, questões de ordem pedagógica ou burocrática - você precisa educa-los que ali você é professora e não coordenadora porque se não você não consegue dar aulas - - - por causa da reunião - para avaliar o ato na construção da frente feminista da mulher - para discutir a reforma do projeto pedagógico do curso tendo em vista a nova resolução que institui as diretrizes curriculares do curso - fazendo o acompanhamento da implementação do Plano Municipal de Educação no município - para convida-la para coordenar o GT de Educação Infantil - ver se está tudo ok com a agenda dele que ficou de dar a resposta - para saber se ele conseguiu abrir os documentos que foram enviados por e-mail para conveniar a escola; dar os telefones de um para outro para eles se comunicarem se não você vai ficar o tempo todo na frente disso tendo outras coisas pra fazer - para remarcar a reunião - se você não anotar vai esquecer e se esquecer vai gerar um efeito dominó - para que ela mande o relatório que vai ser enviado ao MEC para que você possa passar o pente fino, pra ver se está tudo direitinho porque ela pediu ajuda - porque se você atrasar um dia pode implicar em perda de prazos
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Chegar pontualmente - Ver e-mail, facebook, whatsapp - Fazer a chamada/frequencia - Fazer intervalos - Aguardar a chegada, dar uma tolerância de 15min - Bater ponto - Liberar 10 min antes por causa do transporte - Abrir o portal e fechar o portal acadêmico. - Fazer ata - Assinar a ata da reunião - Anotar tudo - Ande muito, levante, transite pela sala - Utilizar o Power Point - Aula dialogada ou estudo de texto - Sala em ambiente virtual - Roteiro de pesquisa - Tem circulo de estudo e circulo temático - Metodologia dialógica - Intervir o tempo todo - Mapa conceitual - Rigoriedade com o horário - Avaliação contínua - Não pode deixar chegar atrasado na aula, não pode deixar ficar entrando e saindo e precisa colocar o celular no silencioso - Pode trazer comida para a sala de aula porque são alunos trabalhadores, mas não pode ficar oferecendo a turma - Dar aula circulando pela sala e surpreendendo os alunos com perguntas - Ficar no whatsapp o tempo todo - Não traga seus filhos para a faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar a turma - Deixe a turma se sentir a vontade, deixe que fale de suas vivencias - Diga pra eles que aquele é um espaço de interação - Não seja grosseira com ninguém, não despreze a pergunta de ninguém - Meu primeiro momento é dar o telefone aos alunos - Eu deixo os alunos muito a vontade para dar opinião, ajudar na condução do grupo, não estabeleço cronograma ou dinâmica - Ser bem humorado, brincalhão - Muito jeito na hora de você discordar - Simetrizar as relações, sem deixar de ser o professor, conquistar autoridade sem ser autoritário - Acolha sempre - Ser amigável, chegar sorrindo, chegar brincando - Tenho muito carinho pelos egressos, meu ex-alunos e acredito que esse sentimento é recíproco - Seja solícita, você está ali para ajudar 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento personalizado dos alunos - Você está aprendendo com eles e eles estão aprendendo com você - Aja de uma maneira a preservar o outro, respeitar o outro e tente não ser arrogante, não deixe nenhum aluno falar de outro professor - Com os alunos tem que ser muito atenta para que eles percebam as lacunas que precisam estar sendo preenchidas - A gente discute de igual para igual - Tem que ser um professor aberto para a interlocução, não se preocupar muito com o resultado, mas sim com o processo de aprendizado - Sempre admita que você não sabe - Tudo o que é feito em sala deve ser contabilizado para a nota - Ser dinâmico - Se o aluno errar não é chamado atenção, ele é orientado - Aprendi a ser professor e os alunos também melhoraram de nível
---	--	--