

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

VANESSA CARLA DE FREITAS

**PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO DA UFES: UM OLHAR ERGOLÓGICO.**

**VITÓRIA
2017**

VANESSA CARLA DE FREITAS

**PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO DA UFES: UM OLHAR ERGOLÓGICO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susane Petinelli Souza

**VITÓRIA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F866p Freitas, Vanessa Carla de, 1989-
Produção de subjetividades no trabalho docente no curso de
administração da UFES : um olhar ergológico / Vanessa Carla de
Freitas. – 2017.
149 f. : il.

Orientador: Susane Petinelli Souza.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas.

1. Subjetividade. 2. Administração. 3. Professores – Atitudes.
4. Ambiente de sala de aula. 5. Conhecimento e aprendizagem.
6. Ensino superior. I. Souza, Susane Petinelli. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas. III. Título.

CDU: 65

VANESSA CARLA DE FREITAS

**PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO DA UFES: UM OLHAR ERGOLÓGICO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 22 de março de 2017

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Susane Petinelli Souza
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Mônica de Fátima Bianco
Universidade Federal do Espírito Santo

Antônia de Loudes Colbari
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PPG
ADM**

Programa de
Pós- Graduação
em Administração
UFES

Mestrado e Doutorado

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
Programa de Pós - Graduação em Administração
Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário -
Goiabeiras
CEP. 290075.910-ES-Brasil-Telefax (27) 3335.7712
E-Mail ppgadm@gmail.com
www.ppgadm.ufes.br

**ATA DA 186ª DEFESA DE
DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Às 14 horas do dia 22 do mês de março do ano de 2017, na sala 801 do ED VIII, CCJE-UFES, campus de Goiabeiras, em Vitória (ES), reuniu-se a Banca Examinadora composta pelas Professoras Dr^a. Susane Petinelli Souza (Orientadora), Dr^a. Mônica de Fátima Bianco (PPGAdm/UFES), Dr^a. Antonia de Lourdes Colbari (UFES) e Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros (UFES) para a sessão pública de defesa de dissertação da mestranda **Vanessa Carla de Freitas**, com o tema: "Produção de Subjetividades no Trabalho Docente no Curso de Administração da UFES: um Olhar Ergológico". Presente os membros da banca e a examinanda, a presidente deu início à sessão, passando à palavra a aluna; após exposição de 30 minutos por parte da examinanda, os membros da banca formularam as suas arguições, as quais foram respondidas pela aluna; em seguida, a presidente da sessão solicitou que os presentes deixassem a sala para que a banca pudesse deliberar; ao final das deliberações, a presidente da sessão convocou o mestrando e os interessados para ingressarem na sala; com a palavra, a presidente da banca leu a decisão da banca que resultou a **APROVAÇÃO** da examinanda; por fim, a presidente da sessão alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação, em papel e meio digital, a Secretária do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGAdm. Nada mais havendo, foi encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora e pela mestranda.

Professora Dr^a Susane Petinelli Souza
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dr^a Mônica de Fátima Bianco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dr^a Antônia de Lourdes Colbari
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Mestranda Vanessa Carla de Freitas

AGRADECIMENTOS

A Deus, Fundamento de toda existência e apoio nos momentos de dificuldade. A Nossa Senhora da Penha, a quem este trabalho é consagrado. À minha família, Maria de Fátima (Mãe), Luiz Carlos (Pai) e Wagner (Irmão), pelo apoio incondicional de sempre, pela compreensão e amor em todos os momentos desta etapa.

À professora Dr^a. Susane Petinelli-Souza, a quem tive mais uma vez a satisfação de ser orientanda. Suas orientações e companheirismo foram decisivas para eu seguir adiante.

A todos meus amigos e colegas de sala, em especial ao Rubens Patrocínio e Nayara Bernardes que, me ouviram, ajudaram nas decisões ao longo do mestrado.

Aos professores e servidores da UFES, que tanto colaboraram para minha formação, seja como pessoa, seja como mestre. Aos amigos do Ministério Universidades Renovadas (MUR), especialmente os do GOU Aliança com Senhor e Equipe Diocesana do MUR Vitória (2014-2016), que estiveram comigo durante o tempo do mestrado.

À FAPES pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Este é um estudo qualitativo que investigou a produção de subjetividade no trabalho docente por meio de um olhar ergológico. Identificando as formas de produção de subjetividade e a relação entre as normas antecedentes, subjetividades e a renormalização no trabalho docente. O estudo apresentou o trabalho docente para além da sala de aula, como parte importante da vida do docente; entendendo que o investigar os sujeitos, as subjetividades no trabalho não têm por objetivo principal o aumento da produção, mas sim, a investigação deste elemento impactante na vida do sujeito. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com a finalidade de alcançar a realidade cotidiana do trabalho; aplicou-se o Método de Instrução ao Sósia, onde o docente instruiu seu sósia quanto sua forma de trabalhar, explicando sua maneira e formas de pensar o trabalho. Ademais, foram feitas observações nas turmas dos professores pesquisados. Resultando em três fases de análise, categorizadas por tema. Fase Relato dos Docentes: Pesquisador-professor; Professor-pesquisador; A pesquisa e a publicação; Opção pela docência; Reflexões sobre a docência; Docência; Subjetividade Docente; Traquejo com a turma; Invisibilidade Docente; Relação com a universidade. Fase Docência *in loco*: Relação com os alunos; Condições de trabalho na universidade; Recursos usados na sala de aula; Posicionamento em sala de aula; Aspectos pessoais na sala de aula; Comunicação e promoção do ensino. E a fase Normas Antecedente e o Trabalho Docente: apresentando as prescrições e normas antecedentes que regem o trabalho docente e as renormalizações por eles realizadas. Constatou-se que o trabalho docente é uma atividade marcada pela imprevisibilidade, pela diversidade e pela necessidade de inovação. Dessa forma, a produção de subjetividade está entrelaçada com o processo de renormalização das normas antecedentes realizadas pelos docentes, tornando o trabalho possível e vivível.

PALAVRAS-CHAVES: Subjetividade. Normas Antecedentes. Renormalização. Docência. Docente.

PRODUCTION OF SUBJECTIVITIES IN TEACHING WORK IN THE COURSE OF ADMINISTRATION OF UFES: AN ERGOLOGICAL LOOK.

ABSTRACT

This qualitative study has investigated the production of subjectivity in the teaching work through an ergological look. It has identified the forms of production of subjectivity and the relation between Previous Standards, subjectivities and renormalization in the teaching work. The study has presented the teaching work beyond the classroom as an important part of the teacher's life. We have understood that investigating the subjects, the subjectivities in the work do not have as main objective the increase of the production, but rather, the investigation of this impacting element in the life of the subject. Semi-structured interviews were conducted with the purpose of reaching the daily reality of work. The Instruction to the doubles was applied to all participants, where the instructor has instructed his double how he works, explaining his way of thinking about the work. In addition, observations were made in the classes analyzed, that resulted in three phases of analysis, categorized by topic. These are: Phase Teachers' Report: Researcher-teacher, Professor-researcher, Research and publication, Optioning for teaching, Reflections on teaching, Teaching, Teaching Subjectivity, Class Handling, Teaching Invisibility, Relation with the university. The second phase is Teaching *in loco*, that encompasses: Relationship with students, Working conditions at the university, Resources used in the classroom, Positioning in the classroom, Personal Aspects in the Classroom; Communication and promotion of education. And the third phase is called Previous Standards and the Teaching Work: presenting the prescriptions and previous standards that rule the teaching work and the renormalizations made by them. We have found that teaching work is an activity marked by unpredictability, diversity and the need for innovation. In this way, the production of subjectivity intertwines with the process of renormalization of the previous standards made by teachers, making the work possible and livable.

KEYWORDS: Subjectivity. Previous Standards. Renormalization. Teaching. Teacher.

LISTA DE SIGLAS

ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CCJE – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

EaD – Ensino a Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

MBA – Master in Business Administration

PDF – Portable Document Format

PED – Programa de Estágio Docente

PL – Projeto de Lei

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TLE – Termo de Livre Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Prescrições do Trabalho Docente	107
Quadro 2 – Normas Antecedentes.....	111

SUMÁRIO

RELATO DE PESQUISA	12
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMA	17
1.2 OBJETIVO GERAL.....	17
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.4 JUSTIFICATIVA	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 TRABALHO.....	20
2.2 ATIVIDADE DE TRABALHO.....	21
2.3 ERGOLOGIA.....	23
2.4 TRABALHO PRESCRITO E NORMAS ANTECEDENTES.....	24
2.5 TRABALHO REAL E RENORMALIZAÇÃO	26
2.6 USOS DE SI POR SI E O USO DE SI PELOS OUTROS.....	28
2.7 CORPO-SI	30
2.8 SUBJETIVIDADE(S)	33
2.9 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	35
2.10 DOCÊNCIA	37
2.10.1 A Didática e a Sala de Aula	39
2.10.2 Os Desafios da Sala de Aula.....	42
2.11 O TRABALHO DOCENTE	43
2.12 INVISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE	45
2.13 O PROFESSOR DE UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	47
2.14 SUBJETIVIDADES DOCENTES	49
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	53
3.1.1 Observação	53
3.1.2 Entrevista	54
3.1.3 Método da Instrução ao Sósia	55
3.1.4 Análise Documental.....	56
3.2 SUJEITOS DE PESQUISA.....	57
4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO	61
4.1 RELATO DOS DOCENTES.....	61
4.1.1 Pesquisador-Professor	61
4.1.2 Professor-Pesquisador	63
4.1.3 A Pesquisa e a Publicação.....	65
4.1.4 Opção pela Docência.....	69
4.1.5 Reflexões Sobre a Docência.....	72
4.1.6 Docência.....	77
4.1.7 Subjetividades Docentes	83

4.1.8 Traquejo com a Turma	86
4.1.9 Invisibilidade Docente	90
4.1.10 Relação com a Universidade	92
4.2 A DOCÊNCIA IN LOCO	96
4.2.1 Condições de Trabalho da Universidade.....	97
4.2.2 Relação Com os Alunos	99
4.2.3 Recursos Usados na Sala de Aula	101
4.2.4 Posicionamento em Sala de Aula.....	103
4.2.5 Aspectos Pessoais na Sala de Aula.....	104
4.2.6 Comunicação e Promoção do Ensino.....	105
4.3 NORMAS ANTECEDENTES E O TRABALHO DOCENTE.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	145
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA	147
APÊNDICE B – ROTEIRO INSTRUÇÃO AO SÓSIA	148

RELATO DE PESQUISA

[...] com um esforço terrível, a rainha se conteve: a sombra lhe deixou o semblante, seu tamanho e rosto retornaram ao normal. Ainda pálida, sussurrou – para si e para a filha – a voz mais uma vez suave: Passei pelo teste. Vou diminuir, e vou para o Oeste, e continuo a ser Galadriel (TOLKIEN, 2001, p. 389)

Este é um trecho de um livro que marcou a minha adolescência e cujos valores ainda carrego. Durante o meu estágio docente vivi situações que me fizeram sentir nessa passagem do Tolkien (2001): confrontei-me comigo mesma, com os meus valores e, ao final, percebi que resisti às tentações que à minha frente se apresentaram e continuo a ser Vanessa.

Quando pensava no estágio docente, eu achava que seria como nas inúmeras vezes que ministrei um curso ou palestrei na minha Igreja, ou seja, seria fácil, eu sei conquistar a atenção da minha plateia. O que eu não sabia era que, em 2016, eu enfrentaria a plateia mais exigente e desafiadora da minha vida até o presente. E pensando com mentalidade de palestrante: eu preparei o programa da disciplina, li vários materiais, consultei o que os outros professores tinham feito, o que usaram, e escolhi aqueles que me agradavam mais.

Quando pensei sobre as formas de avaliação dos alunos, lembrei-me das várias reclamações de aluna que fazia sobre a forma como os meus professores me avaliavam, e coloquei no papel as coisas que eu achava que eles deviam fazer e, claro, copieei as que eu achava legais. Escolhi não só um professor, mas um pouquinho de todos os que passaram por mim, incluindo os que eu não gostava, para não fazer as mesmas coisas que eles.

Eu estava tranquila com tudo isso, até o momento que eu cheguei à porta da sala, olhei para dentro e, diferente de todas as outras vezes, me dirigi à mesa do professor. Que frio na barriga me deu ao olhar para aqueles olhos, olhando pra mim! Senti uma espécie de medo, e fiquei aliviada ao ver a Susane (minha orientadora) começar a falar com eles. No princípio, eu não saí do seu lado; só agora percebo isso.

Quando entrei novamente naquela sala, agora para começar efetivamente o conteúdo, eu sentia receio de esquecer alguma coisa, dos alunos me perguntarem algo e eu não saber responder. Entrei. Fui para ‘a mesa’, tão curioso como aquela mesa passa uma mensagem... Ela define posições, pois até dezembro de 2015, eu

me sentava nas carteiras de aluno e, ao estar ali, sinalizava pra mim e para eles, que eu era a professora.

Quando eu comecei a disciplina, eu achava que os mesmos recursos que usava nas palestras funcionariam, mas estava me esquecendo de uma coisa: as pessoas que me ouviam antes estavam ali, porque queriam me ouvir. Não era o caso da minha turma. E eu descobri isso no primeiro dia, quando comecei toda animada a aula e percebi, olhando para eles, que somente a Susane e o Igor (um amigo de movimento religioso da UFES) me ouviam.

Nas aulas seguintes eu comecei a usar todas as técnicas de oratória que conhecia, tudo o que eu tinha para tentar tornar a aula mais atraente, fazê-los falar, participar. Não tive sucesso muitas vezes e, nas vezes que tive, fiquei muito feliz. Mas, infelizmente, na maioria das vezes não funcionou. Poucas vezes consegui quebrar o gelo daquela turma, que me olhava em toda aula com indiferença e apatia. Claro, tinha um ou outro, que resolvia cooperar.

Mas nenhuma situação me marcou mais que os momentos em que eu precisei decidir entre a cruz e a espada. Como professora estagiária, eu não queria reprovar, chamar a atenção de aluno, dar nota baixa. Eu queria que todos aprendessem, tirassem boas notas e gostassem das aulas. Mas não foi assim. Ainda no meio do período tive que reprovar uma aluna. Eu lembro que eu busquei dentro de mim motivos e formas para não reprová-la. Eu dei uma chance, avisei, mas não teve jeito: a aluna continuou faltando e eu a reprovei.

Um tempo depois, já se aproximando a época da última prova do semestre, uma outra aluna ultrapassou o limite de faltas e eu já a tinha avisado. Mas essa ao saber que ia ser reprovada, apelou de todas as formas possíveis, usou outros professores, usou a filha, usou a simpatia que eu sentia por ela, e o que mais ela tivesse, para fazer com que eu e a professora Susane não a reprovássemos.

Eu fiquei com muita vontade de não reprová-la, quase a defendi. Mas quando vi sua reação apelativa, quando pensei novamente na situação dela, dos colegas que estavam pendurados por falta, na aluna que reprovei... voltei nos meus valores pessoais, nos caminhos que fiz, naquilo que me definia e vi que não reprová-la era reprovar a mim mesma como pessoa. Na minha vida fui vítima de injustiças como

essa, pessoas que julgaram situações utilizando dois pesos e duas medidas, e eu assumi que não seria uma delas.

Essa não foi a única situação em que a docência exigiu de mim o confronto comigo mesma, me desafiou, me entristeceu, me desapontou, me alegrou. Naquela turma eu vivi incontáveis situações desafiantes, alegres e tristes, e foram essas ocorrências que me permitiram realizar esta pesquisa, que me permitiram tocar nas situações que cada docente me contava. Sem essa experiência, esta pesquisa teria sido muito diferente e, sem ela, eu não teria agido como agi na sala de aula, não teria visto o lado bom disso e despertado a esperança e o desejo de continuar nesse caminho. A professora que serei amanhã é fruto das conversas com cada docente, que direta e indiretamente compõem esse estudo.

Segue, nas próximas páginas, o capítulo um com a introdução, o problema de pesquisa, os objetivos específicos e a justificativa. No capítulo dois, apresenta-se o referencial teórico, que aborda temas sobre a docência, a ergologia e a subjetividade. No capítulo três, abordam-se os procedimentos metodológicos adotados, a saber: entrevista semiestruturada, instrução ao sócio, observação, autoconfrontação, análise documental, análise de conteúdo e os sujeitos da pesquisa. No quarto capítulo a análise de discussão dos resultados. E no quinto capítulo as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

O papel do trabalho na vida social e comunitária das pessoas vai além da obtenção de um salário. O ter ou não um trabalho é visto socialmente como uma condição para determinar se uma pessoa será ou não aceita por um grupo, comunidade. Na visão habitual das pessoas, o trabalho é o ato de exercer uma atividade remunerada com a finalidade de obter os meios necessários para a sua sobrevivência. Trabalhar inclui sair de casa, ir para um local determinado, onde se juntará a outros sujeitos para realizar uma atividade, utilizando os recursos na maioria das vezes de outra pessoa, que lhes paga uma quantia de dinheiro pela realização da atividade.

Segundo Albornoz (1994), a palavra trabalho vem do latim *Tripalium*, que era um instrumento que possuía três partes pontiagudas, utilizadas para abrir os feixes de trigo. Ainda segundo a autora, esse nome também é associado a um instrumento de tortura, fazendo referência a algo que era ou que veio a se tornar. Com a noção de propriedade privada e o excedente produtivo, houve o estímulo ao desenvolvimento do comércio e a contratação de pessoas para realizarem as atividades que estavam além das capacidades dos donos da terra – os trabalhadores (ALBORNOSZ, 1994).

Com o tempo, o trabalho adquiriu outros formatos e significados. Segundo Albornoz (1994, p. 25), “o trabalho hoje é um esforço planejado e coletivo, no contexto do mundo industrial, na era da automação”. Assim, existem formas diversificadas de entender o que é trabalho (ARAUJO; ALEVATO, 2011). Quando Taylor pensou em formas de organizá-lo, o trabalho era algo material, uma ação executada de maneira pré-determinada, sob condições controláveis e estáveis. Mas o cenário do trabalho mudou, ganhou outros ares e sua materialidade abriu espaço à imaterialidade. O intelectual ganhou seu lugar como forma de trabalho, deixando de ser uma atividade exclusiva dos nobres, como na Grécia Antiga.

O trabalho docente, como atividade imaterial, ainda é visto por uma lente de estereótipos. No imaginário popular, o docente não realiza um trabalho de verdade, pois ele apenas “dá aula”. Muitos docentes, principalmente no nível superior, ouvem de seus amigos e conhecidos a triste frase: “Você só dá aula ou trabalha?”. Essa pergunta demonstra a forma como a maioria das pessoas percebe o trabalho docente. Entretanto, a docência como forma de trabalho intelectual possui elementos que vão

além do imaginário popular, da sala de aula, da maçã sobre a mesa, dos óculos, dos cabelos presos em coques altos.

O trabalho docente é o resultado de um conjunto de situações invisíveis à maioria das pessoas (ALVAREZ, 2004). O professor, além de estar na sala de aula, prepara as aulas, escreve relatórios, pareceres, corrige trabalhos, participa de reuniões etc. Uma característica da atividade docente é a fluidez de horário e local para o exercício do ofício. O docente atua durante seu dia de trabalho em vários ambientes, como a sala de aula, a sala de reuniões, laboratórios etc. E não é incomum que o trabalho também o acompanhe à sua casa, sendo realizado nos fins de semana e feriados (ALVAREZ, 2004).

Esses e outros pontos permeiam as subjetividades do docente e, conseqüentemente, influenciam na forma de ser do professor. Seu trabalho é transpassado por diversas prescrições, como a realização das aulas em dias e horários determinados, a ementa das disciplinas, o calendário institucional e civil, as denominadas normas antecedentes. Na realização cotidiana do trabalho, os docentes avaliam as normas por meio de seus valores, conhecimentos e impressões. Há um modo particular de o professor se posicionar frente às normas antecedentes, que fazem com que o exercício real da docência seja renormalizado. A renormalização permite ao docente adequar as normas a uma forma de ação que seja mais coerente com seus valores, com as necessidades de seus alunos e com o tempo disponível.

Uma das abordagens que a ergologia se dedica a entender é o estudo da atividade humana (VEIGAS, 2013) e, por seu aspecto pluridisciplinar, auxilia na compreensão dos múltiplos horizontes que compõem o trabalho docente, em todos os seus aspectos. A ergologia permite compreender essa relação dialética que o profissional enfrenta (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015): de um lado as normas antecedentes, que exigem o seguimento dos padrões predeterminados, do outro a renormalização, onde o sujeito adapta a atividade às subjetividades, por meio de seus valores, experiências, medos, inseguranças etc.

Não é possível pensar em dois sujeitos que são a mesma pessoa, um sujeito do “trabalho” e outro da “vida pessoal”, que não se misturam (SCHWARTZ, 1998); um está inserido no outro. Quando entra na universidade, o docente não se desfaz de suas emoções, seus problemas, suas experiências. Todos esses elementos entram

na sala de aula, no processo de escolha dos materiais de aula, nos relacionamentos com os colegas e alunos. E quando se encontra novamente em casa, não deixa na universidade as dificuldades daquele dia. São todos esses elementos que formam o sujeito. A subjetividade é construída a partir desses acontecimentos, é o processo de “[...] subjetivação, onde o sujeito constrói a si mesmo” (TOURAINÉ, 2006, p.166) por meio das interações.

Portanto, o trabalho não tem por finalidade somente garantir a subsistência do sujeito, ele é um importante elemento que o constitui e ocupa uma posição privilegiada na vida das pessoas. Os assuntos das conversas, o que se lê, os programas na televisão, o que se vê na internet, são resultados desse processo de subjetivação, ou seja, o universo, a realidade do sujeito é permeada pela atividade de trabalho, que produz subjetividades. Diante disso, este estudo busca analisar a produção de subjetividades no trabalho docente.

1.1 PROBLEMA

Como a produção de subjetividades se relaciona com o exercício da docência no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo?

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender como a produção de subjetividades se relaciona com o exercício da docência no Curso de Graduação em Administração da UFES, por meio de um olhar ergológico.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como o exercício da docência produz subjetividades.
- Identificar a relação entre normas antecedentes, renormalização e a produção de subjetividades no trabalho docente.

1.4 JUSTIFICATIVA

Este estudo é relevante por possibilitar uma reflexão sobre o trabalho docente nos cursos de administração e a produção de subjetividades envolvidas na atividade de trabalho docente. Além disso, por buscar compreender o processo de renormalização

das normas antecedentes, institucionais e acadêmicas, como produtores de subjetividades docentes.

Essa perspectiva ainda é pouco difundida nos estudos organizacionais. As pesquisas realizadas em administração e áreas afins, de um modo geral, não destacam as atividades de trabalho como fatores de impacto na vida do sujeito, e sim, o sujeito como um instrumento do trabalho, que precisa ser compreendido para produzir mais, para ser motivado, para ser comprometido com a organização na qual trabalha. Isso é o contrário do proposto neste estudo, que buscou analisar a produção do sujeito pelo/no trabalho docente sem pretensão de aumentar sua produção, mas entender o espaço e os impactos que a atividade ocupa na sua vida.

Essa visão do trabalhador como mais um instrumento de trabalho vem mudando, devido ao contato que os pesquisadores em administração vêm desenvolvendo com áreas como a psicologia, a sociologia e outras áreas afins. Estudos voltados para o sujeito da atividade em campos diversos têm sido desenvolvidos, mas ainda têm uma baixa representatividade e um entendimento limitado, principalmente no que diz respeito às subjetividades e aos estudos em ergologia. Portanto, a produção de subjetividade não tem ganhado destaque nas produções acadêmicas, deixando uma lacuna no entendimento das relações entre o trabalhador e a atividade de trabalho.

Há estudos que utilizam a subjetividade e a ergologia como lentes para analisar o trabalho docente, como Almeida (2008) em “Nas trilhas da atividade docente: análise da relação saúde-trabalho de professores de educação física no cotidiano escolar”; Rossetto (2010) em “Usos de si e circulação de valores no trabalho docente: as dramáticas de uma potência desvelada na atividade”; Afonso (2012) em “Ser Formador: a atividade, as condições de trabalho e as implicações para a saúde” e Almeida (2014) em “Tramas e Urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores de educação física”. Mas, poucos buscam compreender o trabalho como produtor de subjetividades, por entender que o subjetivo e o objetivo no sujeito são campos separados, diferente do adotado nesse estudo.

Portanto, esta pesquisa se justifica por apresentar uma outra lente sobre os aspectos do trabalho, ao demonstrar como o exercício dessa atividade repercute em todas as dimensões da vida do sujeito docente, por apresentar uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da visão que o próprio possui sobre o ser docente, os colegas, o

exercício da atividade. Os resultados deste estudo possibilitarão o desenvolvimento da percepção sobre o ser docente e conseqüentemente sobre o ensinar e o próprio estudante.

Ademais, este estudo possibilita pensar a atividade docente para além da reprodução e seguimento de normas, mas como um processo de transformação das normas em atividade real, nas aulas ministradas diariamente nos cursos de administração. Por meio desse olhar ergológico, este estudo possibilitará que uma forma diferente de percepção do trabalho docente seja analisada e o processo de ensinar em administração e a forma como o ensinar produz aquele que ensina.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRABALHO

A palavra trabalho está tão presente no cotidiano das pessoas que seu significado é quase intuitivo. Fala-se a palavra trabalho, logo se pensa em atividade desenvolvida para obtenção de benefício financeiro, salário, mas também é comum se pensar em atividade dolorosa, cansativa e braçal. Para algumas pessoas o trabalho é uma punição, um castigo por algo que se fez nessa vida. O trabalho pode ser sinal de confiabilidade, nobreza, mas também de pobreza e minimizador do sujeito. Culturalmente entende-se que quem trabalha são as pessoas que não nasceram em famílias de posses e precisam transpirar para obter o seu sustento.

O entendimento do que é o trabalho tem permeado a mente de pensadores há muitos anos, e a imagem do operário e da máquina são indissociáveis da compreensão do que é o trabalho (SCHWARTZ, 2007). No entanto, ele não se restringe à imagem de mercadoria a ser negociada (SCHWARTZ, 1996), mas avança, como um elemento da vida social, que atribui valor ao sujeito que o executa. É um laço social do qual nenhum sujeito está imune, todos passam pelo crivo do valor do trabalho (PETINELI-SOUZA; SOUZA, 2012).

Segundo Souza e Bianco (2007), o trabalho não pode ser pensado como um segmento específico e identificável da cultura humana, ou seja, ele não é algo natural para a humanidade. Assim, o que chamamos de trabalho é, na realidade, uma construção histórica de uma determinada época. O homem não o tem como essência, mas são as condições econômicas, políticas e históricas que o conduzem nessa direção. O trabalho não pode ser circunscrito somente ao campo econômico, ou seja, ser medido apenas em função de “horas trabalhadas”, sem se medir a circulação entre diversas variáveis relacionadas ao campo social (SCHWARTZ, 1999).

Dessa forma, o trabalho pode ser entendido como algo simples, caracterizado como uma mercadoria, reduzindo-o a uma troca de tempo por salário, ou complexo, entendido como um laço social (SOUZA; BIANCO, 2007). Neste estudo, o trabalho é entendido como complexo, devido a não ser possível abarcar a sua totalidade, “que articula inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido” (SCHWARTZ, 1996, p. 151). O que se

consegue entender quando se pensa no trabalho são apenas algumas das suas dimensões, um fragmento de tudo aquilo que o permeia, elementos de fora e de dentro do local de trabalho, incluindo a atividade que se realiza ao longo da jornada profissional.

Um dos fatores que torna complexo o trabalho é que o seu entendimento sofre as alterações do tempo, ganhando outros significados e formas ao longo das gerações (TERSAC; MAGGI, 2004). Pode ser considerado uma necessidade, um desejo ou uma obrigação (CHRISTINE NOËL, 2007). Revuz (2007) esclarece que o trabalho deve ser percebido como uma junção da necessidade e do desejo e não somente como um deles. A autora acrescenta a essa ideia que a atividade profissional contribui para a criação do mundo do sujeito, por isso há necessidade de se ter uma ocupação, e o desejo de fazer parte da comunidade social, pois o trabalho em conjunto com a sociedade forma o mundo.

Nessa mesma dimensão, Dejours (2004) diz que o trabalho não se limita à execução de uma atividade, não se limita a apertar o parafuso, mas perpassa os elementos de subjetividade do sujeito, transformando a maneira de se realizar a atividade. Ainda segundo o autor, o real da atividade passa pelo sujeito; o real da atividade passa pelo mundo social do sujeito. Dessa forma, o trabalho em sua compreensão passa pela forma como a tarefa é realizada no cotidiano, na atividade de trabalho. No próximo tópico, abordar-se-á a noção de atividade de trabalho.

2.2 ATIVIDADE DE TRABALHO

Todos os dias, as pessoas entram em seus locais de trabalho, passam várias horas nesse ambiente, realizando diversas atividades que são esperadas em sua profissão. O médico em seu consultório, no hospital ou na clínica realiza atendimentos por algumas horas, o advogado lê processos, vai a audiências, fóruns, o professor prepara aulas, lê as tarefas dos alunos, ministra suas aulas... E assim acontece com todas as profissões, todas possuem atividades que lhes são esperadas.

Assim, segundo Telles e Alvarez (2004) pode-se considerar que a atividade de trabalho consiste na realização das normas prescritas/antecedentes, considerando-se suas restrições e benefícios dentro de um determinado grupo de possibilidades. No entanto, a atividade não é totalmente previsível, sempre acontecem coisas que não

foram pensadas, que não estavam programadas (MORSCHER et al., 2011). Quando se articula sobre a atividade de trabalho, é necessário levar em consideração o fato de que toda situação de trabalho é afetada pelas transformações e as provoca. Segundo Schwartz (2007), essa atividade é sempre uma nova forma de realizar uma atividade, a cada dia ela se recria, ou seja, ela é nômade (AMADOR; FONSECA, 2011).

Segundo Cunha e Alves (2012), a atividade abrange elementos que não podem ser plenamente treinados, decorados, mas envolve a contingência de cada situação, os imprevistos, as experiências singulares de cada trabalhador. Sendo, assim, a forma por meio da qual os sujeitos se envolvem na realização dos objetivos do trabalho, em um tempo e espaço determinado, utilizando os recursos que lhe são disponibilizados ou criando novos meios para a sua realização, a qual faz parte da vida daquele que a executa (TELLES; ALVAREZ, 2004).

A atividade de trabalho consiste naquilo que o trabalhador realmente faz durante o expediente, na forma do manejo da máquina, na ordem do atendimento, etc. (CUNHA; ALVES, 2012). Volta-se para as pequenas escolhas que o trabalhador deve realizar cotidianamente (PETINELLI-SOUZA; BIANCO; MACHADO, 2007). O trabalhador deve estar sempre preparado, atento à forma como realiza o trabalho, fazendo uma autogestão dele (SCHWARTZ, 2000); como dar cinco voltas na porca ao invés de oito, pelo fato de cinco ser o máximo efetivo que a porca suporta.

Dessa forma, segundo Lima e Bianco (2009), a atividade de trabalho é uma construção original particular em dada situação, não previsível (DANIELLOU, 2004). Logo, não se restringe à execução de uma tarefa ou norma prescrita/antecedente, mas engloba o intervalo entre as normas prescritas/antecedentes e a forma como realmente o trabalho foi realizado, dentro da dinâmica do que foi solicitado e o que foi entregue (BOUTET *apud* LIMA; BIANCO, 2009). Por essas características, segundo o autor, não é possível definir com precisão do que se trata a atividade de trabalho humano, por sua natureza complexa, mas é possível pensar que o trabalho e os sujeitos estão intimamente e misteriosamente interligados.

A atividade de trabalho, a partir do que foi exposto, pode ser concebida como um agir nos diversos ambientes que envolvem o sujeito, o qual está plenamente envolvido com a atividade, corpo biológico, inteligência, sentimentos, suas histórias de vida,

dores pessoais e sociais, tudo que o constitui está colocado no exercício da atividade de trabalho (BORGES, 2004).

Segundo Schwartz (2000), a atividade de trabalho é, na verdade, um encontro de um encontro, ou seja, na atividade de trabalho estão envolvidas as histórias de vida do sujeito e da sociedade, há elementos de linguagem, há confrontação com a realidade, há elementos temporais, sempre estimulados pelas normas (BARROS et al., 2008). As normas funcionam como uma base, um pilar que sustenta e dá segurança, mas que não aprisiona a atividade. Para a ergologia, em toda atividade e, portanto, em toda atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância entre o prescrito e o real (TRINQUET, 2010).

2.3 ERGOLOGIA

Muitos são os caminhos para se compreender a atividade de trabalho, diversas áreas de conhecimento voltam-se à luz de suas teorias para entender o trabalho e seus efeitos. Na ergologia é possível que essas áreas encontrem o caminho para problematizar o trabalho de forma ampla e por uma multiplicidade de possibilidades. Segundo Alves (2009), a ergologia não se resume a uma disciplina acadêmica, mas, além disso, é uma disciplina do pensar. A abordagem ergológica propõe um novo tratamento ao estudo da situação de trabalho. Permite compreender a presença da dimensão de escolhas e de valores na atividade de trabalho (ARAUJO; ALEVATO, 2011).

Dessa forma, segundo Veigas (2013), a ergologia é o estudo da atividade. O significado da palavra ergologia, em sua origem grega, *ergasesthai*, pode ser traduzido como fazer/ação, ou seja, esta abordagem volta-se para o fazer humano. Nessa área do conhecimento, o trabalho humano é transpassado de elementos históricos, pois o fato de trabalhar produz conhecimentos, experiências, que podem um dia se tornar normas do como fazer uma ação no trabalho (ALMEIDA, 2008). A ergologia compreende a brecha entre as normas antecedentes e o trabalho real, a forma como o sujeito combina e recombina os seus saberes através de seus valores; o chamado processo de renormalização (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Segundo Araújo e Alevato (2011) e Ruzza (2007), a ergologia importa-se com o sujeito realizador das atividades de trabalho, dando-lhe a devida importância. Para os

autores, é no cotidiano do trabalho que os saberes são construídos, atendendo àquilo que as normas não conseguem prever. Segundo Schwartz (2007), uma coisa é certa: em toda realização de atividade de trabalho há uma negociação entre as normas e o fazer real do trabalho. Ainda segundo o autor, a abordagem ergológica tem como raiz o fato de que os sujeitos no trabalho estão sempre suscetíveis a imprevistos e, por esta razão, se estabelece um processo eterno de negociação entre o fazer real da atividade e o que a norma sugere.

Segundo Durrive (2007), esse é o ponto crucial da abordagem ergológica, a troca entre os saberes que se formulam no cotidiano da atividade e os conceitos formulados pelos especialistas. Ainda segundo o autor, essa área do conhecimento trabalha com o intelecto do trabalhador, que busca novas maneiras de realizar o seu trabalho sem lhe causar danos, lhe fornecendo maior conforto e tempo. De acordo com Lima e Bianco (2009), a ergologia tem por objetivo perceber a vivência das atividades de trabalho, vasculhando a vida dos sujeitos do trabalho em relação à organização e buscando perceber a origem de pressões, dificuldades, desafios que podem agir de diversos modos na vida do sujeito. Para Dias, Santos e Aranha (2015), a ergologia desperta o debate sobre outras temáticas como: normas antecedentes, renormalização, corpo-si, as quais serão mais bem exploradas ao longo deste estudo.

2.4 TRABALHO PRESCRITO E NORMAS ANTECEDENTES

Ao longo dos anos, o homem foi rotulado pela situação na qual se encontrava: *homo sapiens, econômicos, homo loquens*. Segundo Fry (1978), o *Homo Loquens* pode ser entendido como um ser que consegue apresentar e definir a sua realidade por meio da comunicação. A linguagem articulada constitui uma característica essencial antropológica (FRANÇA, 2004). No final dos anos de 1960, houve uma intensificação da perspectiva do trabalhador como um executor. Em plena administração científica, as organizações buscavam se enquadrar no modelo de organização taylorista-fordista, visando simplificar ao máximo o trabalho, resultando na relação aumento de produção por menor esforço.

Nessa perspectiva, o sujeito somente se manifesta quando é indagado, reduzindo-o, assim, a um executor de tarefas segundo as normas antecedentes. Dessa forma, nas fábricas era possível observar o distanciamento entre as normas antecedentes e o trabalho efetivamente realizado (FRANÇA, 2004). O sujeito industrioso mostra-se no

debate entre as normas que perpassam e a relação entre o prescrito e o real através da e na atividade, onde ele não executa somente a atividade, mas a reflete, negocia e reage a ela, tornando-a em algo que lhe seja mais significativo e agradável (FRANÇA, 2004).

Na ergonomia há a ideia de trabalho prescrito e real e na ergologia de normas antecedentes e renormalização. Por trabalho prescrito, entende-se uma reunião de condições e exigências necessárias para que o trabalho seja realizado (TELLES; ALVAREZ, 2004). O trabalho prescrito pode ser visto como a tarefa propriamente dita; é uma tentativa de antecipação das situações vividas na realização da tarefa, que raramente corresponde à realidade (BOTECHIA; ATHAYDE, 2008). Nessa dimensão, a prescrição da atividade tem por finalidade auxiliar no exercício da tarefa, atua como um suporte, que o trabalhador utiliza para saber por onde começar, que pode ser feito exatamente como o descrito ou ser alterado através do saber e experiência do trabalhador (LEPLAT; HOC, 1998 APUD ALMEIDA, 2008).

Para Telles e Alvarez (2004), há diferença entre as fontes de prescrição que sobem e que descem. As prescrições que sobem estão relacionadas ao ser humano, ao psiquismo, ao coletivo, e as que descem são relacionadas às estruturas organizacionais. Segundo Berthete e Cru (2002), há elementos externos às prescrições, que permeiam a atividade, e são idealizados fora do contexto dos trabalhadores. Por essa característica pode ocorrer que a linguagem não seja adequada a todos os níveis da organização, possibilitando que haja má realização da atividade por incompreensão da atividade solicitada (TELLES; ALVAREZ, 2004).

Prescrições são as ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito), os procedimentos definidos para a realização do trabalho (uma receita a ser seguida, a configuração de um *software* a ser utilizado, os parâmetros de uma instituição), as normas técnicas, de segurança, os objetivos explicitados aos trabalhadores em termos de qualidade, prazo, produtividade (TELLES; ALVAREZ, 2004). Ainda segundo as autoras, além das prescrições, o trabalho envolve as condições dadas para a realização da atividade.

As normas antecedentes, segundo Mezadre e Bianco (2011), podem ser compreendidas como toda ação que foi pensada e sancionada anteriormente, como os regulamentos, os procedimentos, as tecnologias e os modelos de execução do

trabalho. Ainda segundo as autoras, há normas instituídas pela organização, que são formalmente registradas no estatuto e manuais, e as normas idealizadas pelos grupos sociais, que podem ou não estar registradas por escrito, mas exercem poder sobre os membros e são continuamente alteradas, como o tipo de vestimenta de trabalho, que em um determinado momento pode ser casual e, com o tempo, com a mudança dos membros do grupo, se tornar formal. Para Telles e Alvarez (2004), as normas antecedentes são construídas ao longo da história e fazem parte dos bens conceituais, científicos e culturais, ou seja, da junção de todas as experiências vividas. Trata-se também de valores que são introduzidos na vida do sujeito em momentos específicos (TELLES; ALVAREZ, 2004).

Dessa forma, segundo as autoras, o trabalho prescrito e as normas antecedentes são conceitos que demonstram que o trabalho nunca acontece exatamente da maneira como se imaginou, que diversas circunstâncias levam o trabalhador a realizar o trabalho de forma distinta da idealizada. Essa diferenciação entre o trabalho prescrito proposto pela Ergonomia e das normas antecedentes propostos pela Ergologia proporcionam uma nova forma de se perceber a atividade de trabalho (PRANGE, 2010). Pode-se entender que as normas antecedentes são um aprimoramento das noções de trabalho prescrito (PRANGE, 2010). Para Telles e Alvarez (2004), ambos os conceitos remetem ao que é dado, ou seja, às exigências ou aos caminhos para a realização da tarefa. Ainda segundo as autoras, o ponto diferenciador é que as normas antecedentes levam em consideração restrições na forma de execução, como os aspectos históricos da atividade e o bem comum.

2.5 TRABALHO REAL E RENORMALIZAÇÃO

No cotidiano o trabalho assume formas diferentes das que estão contidas nos manuais organizacionais. A forma como o trabalho é realizado efetivamente passa pela avaliação do trabalhador, que adapta as normas aos seus valores, sentimentos, percepções, o chamado de trabalho real na ergonomia e renormalização na ergologia. O que é muito diferente da forma de pensar taylorista, no qual havia a crença de que, se houvesse o seguimento das normas, o trabalho seria realizado (BORGES, 2004). O trabalho real é a atualização cotidiana do planejamento, das normas (MORSCHER et al., 2008). Segundo Schwartz (2007), a realização do trabalho nunca é exatamente

como está descrito nas normas. Há uma distância entre o prescrito e o real que é irreduzível.

De acordo com Araújo e Alevato (2011), uma das razões do trabalho real ser tão distante do prescrito é que, quando o trabalho é realizado, o sujeito coloca na ação suas experiências, seus afetos, sua visão, sua história de vida. Outro fator que contribui para esse distanciamento é a não consideração do fator humano no momento da elaboração das normas e também os excessos de procedimentos que fazem com que a atividade leve mais tempo do que o necessário (PETINELLI-SOUZA, BIANCO; MACHADO, 2007). Nessa dimensão, Barros (2004) diz que o distanciamento entre o real e o prescrito se dá pela brecha existente na consideração dos elementos subjetivos e intersubjetivos do trabalho. A autora acrescenta, dizendo que a única forma de se ter acesso à forma como realmente o trabalho é realizado é ouvindo o trabalhador, e por meio dele criar procedimentos que condigam com a realidade.

O processo de renormalização pode ser compreendido como o que o trabalhador faz na atividade de trabalho, de acordo com as suas impressões e as normas, e envolve a tomada de decisão, a realização de escolhas sobre a forma como o trabalho será realizado (MEZADRE; BIANCO, 2011). Segundo Schwartz e Durrive (2010) e Telles e Alvarez (2004), a renormalização é a constante atualização e produção de novas normas em toda situação de trabalho. Para Araújo e Alevato (2011), no processo de renormalização, o trabalhador coloca em evidência a sua própria forma de perceber o trabalho, com elementos que lhe são próprios e que, por essa razão, podem não ser aplicáveis a outras pessoas.

Não há somente uma renormalização que o sujeito realiza, mas várias, pois o sujeito está em um processo constante de mudança e, conseqüentemente, a forma como realiza o trabalho é afetada por essas mudanças (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015). Como uma pessoa que, dez anos atrás levava oito sacos de cimento nas costas, ao invés de seis, como indicava a norma, agora só consegue carregar cinco. Dessa forma, a renormalização é constituída de vários debates de normas realizadas no exercício do trabalho (VEIGAS, 2013; TRINQUET, 2010). A renormalização é uma ação criativa do trabalhador, é como a assinatura do trabalhador, guiado por suas

subjetividades, que se encontram no exercício da atividade de trabalho (VIEIRA JUNIOR; SANTOS, 2011).

2.6 USOS DE SI POR SI E O USO DE SI PELOS OUTROS

O trabalhador está constantemente em uma posição de incerteza entre os questionamentos silenciosos sobre si mesmo, os quais não domina, e uma busca de obter na situação presente a satisfação de suas capacidades e necessidades (SCHWARTZ, 2000). De acordo com Schwartz (2000), o trabalhar sob o prisma do “uso”, é colocar em jogo limites e capacidades na atividade, portanto, é um provar-se, é lançar-se no escuro, pois as normas não lhe informam tudo, não lhe dão todas as respostas. Por sua natureza não estocável, o trabalho é um teste constante ao qual o sujeito se submete para provar seu valor (ALMEIDA, 2008). O processo de trabalhar não envolve somente as habilidades profissionais do sujeito, mas todo o sujeito, seu corpo, sua cognição, seus sentimentos.

Para Trinquet (2010), com a evolução do trabalho e o desenvolvimento das habilidades humanas, dentre elas, o fazer uso de si mesmo como melhor lhe convier, renuncia à ideia de melhor maneira, e realiza escolhas singulares no trabalho, as quais recebem diversos nomes – como auto-organização, poder de agir. Entretanto, na ergologia chamamos de uso de si. O trabalho como “uso de si” está marcado por dois lados, simples e complexos ao mesmo tempo, que são o uso de si “por si” e “pelos outros” (SCHWARTZ, 2000). Ao trabalhar, o sujeito está realizando um uso de si por ele mesmo e se deixando ser usado pelos outros.

O uso de si é uma condição específica do trabalho que afeta o biológico, o psíquico e o histórico (PETINELLI-SOUZA; SOUZA, 2012). O próprio termo “uso de si” remete ao fato de que não há no trabalho somente a execução da tarefa, mas também o sujeito, com suas subjetividades, com toda a complexidade que permeia o humano, algo que na visão taylorista seria impraticável (BORGES, 2004). Para Schwartz (2000), não existem dois corpos – um corpo para o trabalho e outro para a vida fora do trabalho – mas sim um único corpo, um único indivíduo que vivencia dificuldades, lutas pessoais, forma-se, desgasta-se, se entristece ao longo de sua vida social. Qualquer situação de trabalho exige que o trabalhador faça escolhas, análises, mediações e reflexões no seu dia a dia (DAS NEVES; LIMA, 2011).

O mais simples ato que o sujeito realiza já pode ser considerado um uso de si por si, pois é o uso do corpo do sujeito, com sua inteligência, sua história de vida, sua sensibilidade (SCHWARTZ, 2007). Segundo Araújo e Alevato (2011), quando no cotidiano do trabalho algo foge ao que foi previsto, isso leva o sujeito a realizar escolhas, ou seja, ele realiza o uso de si por si, uso dos seus conhecimentos e experiências para discernir qual ação tomar para solucionar o problema. Na opinião dos autores supracitados, o uso de si por si é como o destino do sujeito, do qual ele não pode escapar. No uso de si por si, o sujeito está na atividade por completo, com tudo o que o constitui.

Segundo Schwartz (1996), não é possível reduzir a atividade de trabalho a simplesmente gestos; é mais do que isso, são usos, os quais não são realizados somente no sujeito, mas também pelo próprio sujeito. Trata-se de um uso que o sujeito faz de si por si, que inclui todas as suas habilidades pessoais, sociais, seu saber-fazer, suas avaliações etc., os quais produzem subjetividades (BORGES, 2004). O uso de si por si não é exclusivo a um nível hierárquico, mas a todos os níveis; todas as pessoas realizam uso de si mesmas (MEZADRE; BIANCO, 2011; DAS NEVES; LIMA, 2011).

Segundo Nouroudine e outros (2004), trabalho também é o uso de si pelos outros, que é quando o trabalhador utiliza os seus conhecimentos, experiências na realização de atividades para uma outra pessoa. Em sua maioria são ordens e procedimentos não idealizados por ele, com os recursos que não lhe pertencem, mas concedidos por outros (NOUROUDINE et al., 2004). Assim, cabe ao sujeito a realização da atividade, tornando-o, de certa forma, mais um instrumento de que a organização dispõe para a realização de uma tarefa. Para Schwartz (2007), o uso de si pelo outro está relacionado ao fato de que toda atividade é regida por normas mantidas pelas relações de poder, o que o torna mais forte no cotidiano das pessoas. No trabalho há esse uso de si pelos outros, pela instituição.

Outra forma de entender o uso de si pelos outros é como um uso de si quando o trabalho é coletivo, onde cada pessoa influencia a outra (NOUROUDINE et al., 2004). Segundo Schwartz (2007), o uso de si pelos outros envolve as normas, grupos de referência, afinal, o trabalho nunca é realizado na mais completa solidão, sempre há outra pessoa, seja executando ou supervisionando a realização da tarefa. Ainda

segundo o autor, no uso de si, há o encontro com o outro e, nesse encontro, escolhas são realizadas, novas formas de pensar a execução da tarefa são colocadas e normas não institucionais são criadas e reforçadas.

O uso de si pelos outros está relacionado com o fato de que o sujeito deve adaptar-se às condições que lhe são dadas, às normas que permeiam o trabalho, como aspectos científicos, técnicos, organizacionais, interpessoais, grupais, os quais estarão presentes no momento da realização da atividade conjuntamente, e o sujeito realiza a gestão dos usos de si e que os outros realizam dele e vice-versa (ARAÚJO; ALEVATO, 2011). Posto isso, não se deve confundir o uso de si por si e o uso de si pelos outros como uma ação passiva do sujeito, que apenas sofre com os usos que lhe são feitos, porque o sujeito também utiliza outros sujeitos, as pessoas realizam a todo momento uma gestão de si, como uma questão humana que envolve escolhas, valores, arbitragens (BORGES, 2004).

O uso de si por si e uso de si pelos outros estão interligados, pois em todo trabalho há usos de si, o que propicia o uso de si pelos outros (SCHWARTZ, 2007). Um enfermeiro utiliza durante o seu plantão todos os seus conhecimentos e o hospital utiliza o enfermeiro para atender aos seus pacientes, essa é uma condição inescapável. Em ambos os usos o corpo é o elemento presente incondicionalmente. No próximo tópico, será abordado o conhecimento que está no corpo, o corpo-si.

2.7 CORPO-SI

Sendo o sujeito no trabalho uma continuidade de si mesmo fora do trabalho, ao realizar sua atividade de trabalho não utiliza somente seus conhecimentos ou parte de seu corpo. Por exemplo, se a atividade é apertar parafusos, o sujeito não utiliza somente as mãos, mas todo o corpo físico no exercício da atividade. Schwartz (2000) denomina essas múltiplas possibilidades de criações e decisões de “corpo-si”, que são o resultado de um processo vivenciado pelo sujeito, o qual pode ser inconsciente.

No corpo-si estão inclusos os elementos biológicos do sujeito, mas também aspectos culturais, históricos (SCHWARTZ, 2000). Ainda segundo o autor, há um corpo da atividade de trabalho, um corpo-si, que realiza a mediação entre o sujeito e a atividade; um sujeito indefinido que não pode e não se permite ser objetivado. O corpo como mediador das escolhas no campo da atividade de trabalho não deve ser pensado

como um amontoado de mecanismos, mas como perpassado pelo intelecto e por processos maquínicos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Em toda atividade de trabalho o corpo está envolvido, compondo as habilidades e os saberes do sujeito (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

O corpo-si está incluso em todas as atividades da vida do sujeito, até mesmo naquelas em que aparentemente o corpo não estaria envolvido (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Ainda segundo os autores, em todo tipo de regulações, de síntese, de aprendizagem, de treinamento, de desembarços e reembarços da memória, o corpo se faz presente, é um elemento fundamental do fazer e em constante adaptação ao meio social, ambiental. No corpo-si existe uma inteligência que atravessa o muscular, a postura física, os movimentos cerebrais, o aprendizado social, aquilo que a sociedade impõe ao sujeito (DURRIVE, 2007).

O corpo-si assinala a dificuldade de perceber o sujeito da atividade. Não se trata de um sujeito plenamente consciente e nem de um sujeito plenamente inconsciente, mas de tudo isso (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Por essas características, a subjetividade não se ajusta às noções que permeiam os estudos em ergologia, devido ao corpo-si estar relacionado à atividade, não sendo algo delimitado, mas uma entidade cabalística que não se permite ser objetivada (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Os autores não veem o aspecto subjetivo que permeia a ergologia como algo estático, intimista, mas ao contrário, conforme o próprio Schwartz e Durrive revelam:

Essa questão me leva justamente a me distanciar do termo 'subjetividade'. É minha posição pessoal, criticável como toda tomada de posição. Talvez a razão principal seja justamente as escolhas que são feitas: elas não são sempre conscientes, postas na mesa, elas são feitas, frequentemente, de forma quase inconsciente – e, felizmente, não somos obrigados a nos perguntar sem cessar: o que eu estou fazendo, como escolho etc. [...] ou de tentar decompor, desdobrar essas múltiplas arbitragens! Arbitragens que se situam onde? Justamente, muitas se situam no corpo. Se eu digo 'o corpo' [...] porque o corpo é atravessado de inteligências, muitas escolhas são feitas, felizmente, quase que inconscientemente. [...]. Mas, em vez de subjetividade, eu prefiro falar de corpo e de corpo-si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.198).

Segundo os autores, a noção de corpo é relevante e merece atenção, devido a ser nele que se realizam a mediação e a gestão das diversidades que estão presentes nos usos de si por si e pelos outros, que são manifestos no corpo do sujeito que é usado e usa o outro. E por apresentar essa natureza que engloba todos os elementos

que permeiam o sujeito é que se dá a preferência dos autores pela expressão corpo-si à subjetividade.

Onde se fala subjetividade, eu proporia a noção de corpo-si. Reconheço que existem muitos nomes esquisitos nisso tudo, mas é preciso ver que todo conceito veicula com ele uma história, apostas, valores, que a gente carrega sem se dar conta. E, por vezes, quando queremos tomar um pouco de distância, é necessário produzir termos nem sempre claros ou transparentes, mas que ao menos tenham a vantagem de não veicular com eles um certo número de possíveis mal-entendidos ou de evidências que criam obstáculos. [...] Desconfio um pouco da noção de subjetividade. É verdade que falar da subjetividade tem algo de sedutor [...] temos a impressão de que falam de você, enfim, na primeira pessoa. Você é colocado diante do espelho onde você se reconhece, porque não é tão difícil de evocar sobretudo a dimensão da pena, da dificuldade de viver.... “Enfim, falam de mim”. Ora, falando do corpo e principalmente de corpo-si coloca-se o dedo sobre alguma coisa que nos ultrapassa a todos, na medida em que isso nos remete às profundezas do que somos - a essa alguma coisa que é, digamos novamente, biológica, mas atravessada por nossa história. Ou seja, nós trabalhamos nosso corpo, nós o trabalhamos permanentemente pela nossa experiência de vida – e, portanto, por nossas paixões, por nossos desejos, por nossas experiências. [...] a maneira pela qual formamos nosso corpo não é de forma alguma, algo puramente biológico. Trata-se do histórico, mas do histórico funcionando em alquimias que vão além de nós; e que vão além, tanto de quem lhe mostra o espelho, quanto de quem está diante dele (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.198).

Segundo os autores, o incômodo intelectual é uma característica *a priori* da atividade, não tem um começo nem um fim e nem pode ser enquadrado. É preciso se esforçar para não se perder sua habilidade de criar e agir, mesmo que intimamente. Assim, para os autores, o que privilegia o uso da expressão corpo-si é sua capacidade de ir além do interior, do particular do sujeito, mas englobar o seu biológico, intelectual, social, cultural, ou seja, todas as dimensões que o permeiam.

Como dito por Schwartz, há uma desconfiança em relação a subjetividade, por não apresentar uma conformidade de entendimento, sendo atribuído ao conceito diversos significados, dentre esses significados a impressão de que a subjetividade é algo do sujeito, ou até mesmo o sujeito. No entanto, há entendimentos sobre o conceito que demonstram que a subjetividade é mais que o sujeito, uma dimensão gigantesca que abriga o próprio sujeito, a sociedade, o planeta, enfim, tudo o que está a nossa volta.

Neste trabalho, optou-se por utilizar a subjetividade por se entender que o que impede sua utilização na Ergologia ser uma característica intimista atribuída ao conceito, a qual a não se aplica nesta pesquisa. A subjetividade neste estudo não é atribuída ao sujeito, não pertence a ninguém, mas é um processo cujo resultado são percepções, formas de ver e agir no mundo; não se trata de escolhas que o sujeito por si mesmo

faz, ele é compelido, conduzidos pelos processos que o envolvem para agir desse modo. É sabido que sua utilização neste estudo pode dar a sensação de contraditório, irregular uma vez que o estudo se desenvolve a luz da ergologia, porém, optou-se por utiliza-lo pois entende-se que a subjetividade abarca e de certa forma vai além do corpo-si, pois representa todo processo de desenvolvimento da percepção humana, indo para além do corpo e englobando a si e aos outros, o ambiente físico, social, espiritual que envolvem o sujeito.

Por esta razão, não se utilizará o conceito de corpo-si quando este se referir aos efeitos que a atividade de trabalho produz no sujeito e que também influencia a atividade de trabalho, mas sim as concepções de subjetividades, conforme explanado no próximo tópico.

2.8 SUBJETIVIDADE(S)

Quando se fala em subjetividade, várias concepções passam pelo imaginário das pessoas; são vários pontos de vista, como: a subjetividade interiorizada, totalmente desvinculada dos aspectos sociais, culturais do entorno; a subjetividade como algo imutável, algo preestabelecido; a subjetividade como algo consciente, uma decisão do sujeito. Também há a ideia de subjetividade de dentro e subjetividade de fora, em que se entende que aquilo que está no entorno –a sociedade, as políticas – atua também na subjetividade (MARTINES; MACHADO, 2010; BRITO, NEVES, OLIVEIRA; ROTENBERG, 2012). Somado a essa ideia, há quem pense que a subjetividade e a objetividade são opostas e que se confrontam, que não há uma conexão entre elas.

Além dos diversos tipos de entendimento do que é subjetividade, há também o entendimento de expressões parecidas com subjetividade, mas que não lhe dizem respeito. Um desses termos é sujeito, que é usado como sendo sinônimo de subjetividade, mas que não o é. O sujeito é o ser, formado de partes biológicas, sentimentais, sociais. Deleuze (2001) diz que o sujeito é um dado, tendo em conta que ele absorve as informações e experiências que lhe são apresentadas. É uma entidade fluida, que passa por diversas situações, experiências, que envolvem seres vivos e não vivos, e atribui a todas essas coisas e acontecimentos sentidos diversos (MOLON, 2011; MANSANO, 2010).

Um conceito que é confundido com subjetividade é o subjetivismo. O subjetivismo é procedimento filosófico que parte da ideia de que a realidade não se resume àquilo que os olhos podem ver, ou a mente humana compreender, mas que vai além disso (ZINANI, 2012). Segundo Gonzalez Rey (2015), o subjetivismo é exclusivo dos seres humanos; faz parte da composição intrapsíquica do ser humano. O subjetivismo entende que a verdade é individual. No cotidiano é comum as pessoas dizerem que o bom ou ruim é subjetivo, depende da avaliação da pessoa, para o subjetivismo todas as coisas dependem da avaliação do sujeito, é pessoal.

Outro conceito confundido é o de subjetivação. Como já dito, Touraine (2006) diz que a subjetivação é o processo de construção do sujeito. Deleuze (1990) alerta para o fato de a subjetivação não se referir exclusivamente a um sujeito pessoal, mas que os procedimentos de subjetivação transformam os mais diversos elementos em algo significativo; é o processo de atribuição de sentido.

Tendo esclarecido o que não é subjetividade, parte-se para o que seja. Nesse trabalho a subjetividade ganha um formato diferenciado, plural –subjetividades –, em razão de envolver os vários aspectos da vida dos sujeitos e não como algo determinado, acabado, interior ou exterior, social, coletivo, individual, histórico etc.

Vilhena (2002), Moreira e Dutra (2006) afirmam que a subjetividade é algo que é construído continuamente, não por força de vontade do sujeito, mas ele é compelido, não há uma ação consciente que determine a forma de percepção e ação do sujeito (VOLNOVICH, 1996). Ainda segundo os autores, a subjetividade é uma rede relacional, que envolve as pessoas com as quais o sujeito convive, os acontecimentos no mundo, a cultura local etc. Nessa dimensão, a subjetividade se trata de algo que perpassa o sujeito, exatamente por não ser algo intencional dele, mas fruto de relações, experiências adquiridas (LEITE; DIMENSTEIN, 2010).

Como a subjetividade não é algo dado, pronto, mas, ao contrário, um processo contínuo, ela está sempre alinhada com o presente, sendo reformulada pelas situações atuais (MARTINES; MACHADO, 2010). Segundo Guattari e Rolnik (1996), a subjetividade não pode ser possuída, mas é a “matéria-prima viva e mutante, a partir da qual é possível experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir” (MANSANO, 2010, p.112).

Portanto, neste estudo a subjetividade é um processo que compele os modos de perceber e agir dos sujeitos perante às coisas, é construída por todas as dimensões que os envolvem, não se tratando de algo particular, mas algo que ultrapassa o sujeito; não é intimista, não é estático, mas mutável, transformável, inconstante e, por isso engloba seus aspectos biológicos, mentais, sentimentais, emocionais, espirituais, sociais, etc.

No próximo tópico aborda-se especificamente a produção de subjetividades.

2.9 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A subjetividade não é facilmente compreendida, por isso é importante entender que ela engloba os aspectos individuais, sociais, ambientais da vida humana. Nessa relação do sujeito consigo, com o meio e com os outros, as subjetividades vão sendo produzidas e reproduzidas. Portanto, não sendo individual, mas perpassadas pelo social, compostas por inúmeras redes que passam uma pela outra, em um movimento de encontro e desencontros (SILVA; SANTOS, 2011). Mansano (2010) percebe a subjetividade como não sendo algo totalizável ou intimista, que não pode ser possuído, mas que está em um constante processo de produção.

Para se compreender como se dá o processo de produção da subjetividade é preciso apresentar algumas de suas dimensões, mas sempre lembrando que, ao longo do tempo essas dimensões vão realizando combinações. A subjetividade é social, por sua característica de lente por meio da qual o sujeito vê a si e ao mundo, resultado do cuidado consigo e das relações com as pessoas do seu meio social (MANSANO, 2010). Para Castro, Viana e Bara (2010), não é um exercício solitário, mas uma prática social.

Teixeira (2001) diz que a subjetividade não pode ser entendida como centrada na pessoa, pois existe uma diferença entre corpo e os processos que constroem a sua percepção. Segundo Da Silveira (2002), a subjetividade não pode ser entendida como voltada para o individual, mas como a junção de todas as dimensões que compõem o que o sujeito é. Ainda segundo a autora, não há uma separação entre elementos internos e externos no sujeito; todos os elementos o compõem, por meio de um processo de troca constante do sujeito com o meio. A subjetividade é o resultado de tendências presentes na sociedade, que não podem ser compreendidas em sua

plenitude, e assumem múltiplas possibilidades de ação e manifestação (NEWTON, 1998).

O contexto no qual o sujeito se encontra é um produtor de subjetividade, a qual é temporal, afetada pelos acontecimentos presentes e, conseqüentemente, mutável, pois sempre há algo novo acontecendo (MOREIRA; DUTRA, 2006). Dessa forma, não se deve pensar que a subjetividade seja como uma roupa que a pessoa tira sempre que desejar, mas essa mudança é como a da pele do corpo, que aos poucos vai sendo trocada, muda de cor, textura, ganha marcas. Pereira e Brito (2006) dizem que o sujeito é formado pelos elementos culturais e históricos que o cercam, não é imune aos acontecimentos da comunidade e não se desfaz das lembranças.

Portanto, a subjetividade é uma abordagem histórico-cultural (PEREIRA; BRITO, 2006). É composta pela história do sujeito, da sua capacidade cognitiva, desenvolvida ao longo da vida e que, a cada experiência, sofre alterações (GONÇALVES, 1998). As subjetividades se manifestam no sujeito, no entanto, não se resumem a ele. Elas se relacionam com o meio, com as outras pessoas. Para Cambaúva (2000), as pessoas produzem conhecimento, à medida que começam a ter contato com outros valores e percepções que vêm do meio, ideias vão sendo formadas, gerando assim uma nova forma de conhecimento, de percepção.

Segundo Guattari e Rolnik (1996), a todo instante trocas de elementos produtores de subjetividade estão sendo apresentados aos sujeitos. Toda vez que uma pessoa encontra com a outra, conversa, liga a televisão, assiste a um filme, as subjetividades estão recebendo novos elementos que vão produzindo novas configurações de percepção.

Logo, a produção de subjetividade se dá em todos os lugares e momentos que o sujeito tenha contato. Quando o professor está na sala de aula, expondo o conteúdo do dia, corrigindo uma prova, conversando com o aluno antes ou depois da aula, estudando para montar o conteúdo da disciplina, nas reuniões do colegiado, do sindicato, em todas essas situações há produção de subjetividade.

Posto isso, neste estudo o conceito de corpo-si será utilizado quando este se referir ao uso do sujeito por si mesmo e pelos outros e subjetividade quando se referir à

produção de perspectiva, quando se tratar de produção de realidade e visão do entorno que compõe o sujeito.

No próximo tópico abordar-se-á a docência que é um produtor de subjetividades.

2.10 DOCÊNCIA

De diferentes formas o professor foi e ainda é uma personalidade marcante da vida das pessoas. Alguns pais ensinam aos seus filhos que o professor é uma pessoa que deve ser respeitada pela criança, que o docente é responsável por ensiná-lo. O conhecimento desenvolvido ao longo dos anos estimulado pelo docente compõe o processo de formação da criança em adulto. Cada nível na vivência estudantil e formação profissional moldam e transformam o sujeito, produzindo subjetividades.

O papel da docência na construção dos sujeitos é inegável, seja docência formal – a desenvolvida na escola – como a familiar – desenvolvida na relação domiciliar, comunitário. A escola formal, com seus conteúdos de cunho mais científico, exerce a função de indicar significados, sentidos, percepções no sujeito. Em um olhar etimológico é possível perceber que a palavra docência, termo que vem do latim *docere*, significa exatamente isso: o ato de ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006; NÖRNBERG; FORSTER,2016).

Por isso há docência também na família, não só nas instituições de ensino, mas engloba o ensino informal ofertado pelos pais, parentes, pessoas próximas ao sujeito que lhe apresentam formas de pensar, de entender. No entanto, quando se pensa em docência, normalmente o que vem à mente das pessoas, é que essa atividade é trabalho do professor, que seria o responsável pela realização desse processo de instrução, seja no nível básico, médio ou superior (VEIGA, 2006, FÁVERO; PASINATO, 2013, NÖRNBERG; FORSTER,2016).

A docência como profissão teve o seu marco como classe trabalhadora no Brasil, em 1980, quando os professores se assumiram quanto categoria, travando suas primeiras lutas e movimentos na busca do reconhecimento da profissão (PASCHOALINO, [2006?]). Segundo Nóvoa (2007), esse momento foi favorecido pela intervenção do governo na substituição da Igreja na tutela do ensino, que até então, estava vinculado a imagem dos sacerdotes da Companhia de Jesus e demais religiosos que geriam o processo de transmissão do ensino (DASSOLER; LIMA, 2012). Segundo os autores

supracitados, a disciplina comportamental religiosa e a perspectiva que os alunos não poderiam contribuir com o ensino e o professor como transmissor do ensino; são resquícios presentes na forma de ensino atual.

Segundo Nóvoa (2007), essa imagem dos professores é um estigma deixado pelo ensino desenvolvido pelos religiosos. Ainda segundo o autor, durante a Escola Nova, por volta de 1932 a visão sobre os docentes mudou; o professor passou a ser visto como um facilitador no processo do ensino e aprendizagem; foi atribuída responsabilidade ao aluno e a sua família nesse processo. Cabe salientar que, a educação não acontece somente com docentes formados em cursos de licenciatura; o profissional de educação tem um sentido amplo, abarcando a todos que exercem o trabalho de ensinar, com ou sem licenciatura (DASSOLER; LIMA, 2012). Há médicos, engenheiros, administradores que são docentes nos cursos de suas áreas, sem uma formação de licenciatura.

Cada vez mais se atribui à escola e ao docente a responsabilidade pela educação e formação do sujeito; a família vem delegando aos docentes essa função (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012). O ensino fundamental e o médio, muitas vezes, não conseguem formar adequadamente os sujeitos, cabendo ao ensino superior suprir essa demanda, incluindo elementos de formação familiar e do ensino básico no seu contexto de trabalho (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012; LOCATELLI; LOCATELLI, 2016).

Segundo Locatelli e Locatelli (2016) não são raros os casos de alunos que não conseguem escrever adequadamente, que não conseguem ler e entender o conteúdo, que não conseguem formular respostas dissertativas inteligíveis. E com o avanço tecnológico, e a escrita abreviada das redes sociais, os alunos já não sabem escrever as palavras da forma culta, dificultando o trabalho do docente, que deve decifrar o que o aluno queria dizer (RIBAS, 2007).

Segundo Libâneo (2002), a sociedade e a própria docência mudaram com o tempo, a forma de se comunicar, a tecnologia avançou, os paradigmas do conhecimento sofreram transformações. A docência se vê obrigada a acompanhar essas mudanças tecnológicas e sociais, a se reinventar para superar essas dificuldades. E com a necessidade de complementar a formação do sujeito, a docência se torna preocupada com o social, com a qualidade de vida, com o multicultural, com o meio ambiente,

afetando as metodologias didáticas e pedagógicas (LIBÂNEO, 2002; OLIVEIRA, D. A, 2004; MEDEIROS, 2007).

Silva e Borba (2011) ressaltam que a docência, como atividade de trabalho, pode ser considerada complexa, uma vez que estão envolvidos nesse processo no mínimo dois sujeitos, o aluno e o professor, ambos com expectativas diferenciadas do outro. Ainda segundo os autores, o aluno espera que o professor lhe ofereça respostas, que serão processadas por ele e o formador como pessoa e como profissional. O professor por sua vez espera que o aluno se esforce para construir o conhecimento, busque a sua forma de aprender, deixando a imagem de transmissor do conhecimento, para a de facilitador do conhecimento (SILVA; BORBA, 2011; MASETTO, 2003; DE VINVENZI, 2012). Obviamente, não são todos os professores que pensam assim, mas essa corrente de pensamento vem ganhando força.

Segundo Machado (2007), o docente tem por incumbência apresentar propostas, não um único caminho de entendimento, mas uma variedade de caminhos, e ele espera que os seus alunos consigam fazer suas escolhas e pontes entre os conteúdos apresentados. Além disso, segundo a autora supracitada, a própria pessoa do professor exerce um papel formador: a forma como conduz suas aulas, os comentários e críticas que são tecidos pelo professor, são acrescidos de significados por parte de seus alunos e por consequência marcam suas vidas.

Segundo Picado (2009), evidentemente a vida dos professores também é marcada por essa relação. Ainda segundo o autor, é uma pressão enorme que fica sobre os ombros dos docentes. Uma parcela desses docentes lida bem com essa mudança no papel da docência: se recriam como profissionais, se adaptando às novas contingências. Mas existem os docentes que não conseguem, que se veem torturados pela condição atual, gerando mazelas psicológicas e físicas (PICADO, 2009).

2.10.1 A Didática e a Sala de Aula

Dessa forma, não é possível que uma pessoa que não tenha uma base sólida de formação assuma uma turma, uma sala de aula. A formação é parte fundamental para o exercício da docência. Não basta ter um conhecimento vasto sobre a disciplina que se ministrará (FIORIN, 2001; LIBÂNEO, 2002; VEIGA, 2006; SILVA; BORBA, 2011; JOOSTEN, 2013; GONÇALVES; ROCHAEL, 2015). Para Masetto (2009) e Nörnberg e Foster (2016), na docência no ensino superior, o conhecimento do conteúdo da

disciplina ou o conhecimento prático é entendido como suficiente para determinar se o professor é qualificado pra dar aula. Para os autores supracitados, o que acontece com o ensino superior é que se parte do princípio de que quem sabe fazer sabe ensinar, não importando se o sujeito tem conhecimentos didáticos, pedagógicos.

A docência para o ensino superior tem uma particularidade interessante: o docente de graduação não é formado para ser professor, a não ser no caso da graduação em educação que, por excelência, tem professores com formação ampla na área educacional (FRANCO, 2000; CUNHA, 2000). Mas em sua maioria os docentes que atuam na graduação são profissionais formados no curso no qual ministram aula ou de outro curso, em que realizaram uma pós-graduação habilitando-os a ministrar aulas na graduação (DE MEDEIROS, 2008).

São engenheiros, médicos, advogados, assistentes sociais, administradores, pessoas que têm como profissão as suas formações acadêmicas e a docência como uma segunda opção (LIBÂNEO, 2010). Não há possibilidade de um profissional da educação dar aula de negócios, de engenharia, medicina, direito etc., devem ser pessoas que tenham o conhecimento técnico do assunto. Mas isso não exime a responsabilidade dos cursos de pós-graduação de formar os professores que atuarão nas salas de aula da graduação, com o mínimo de formação pedagógica e didática.

Estar na sala de aula é exercer uma atividade carregada de expectativas. O próprio território da sala de aula é performático (DELMAR, 2012; SANTANA, 2013). Segundo Fávero e Pasinato (2013), ao entrar na sala de aula, o professor assume a postura de mantenedor da ordem. Alguns alunos não conseguem perceber a real finalidade daquela aula, do seu curso, muitas vezes nem sabem por que estão ali e isso faz com que seja preciso ter alguém para tomar o controle da sala. Na maioria das vezes é o docente que exerce esse papel. A sala de aula também representa o lugar do desenvolvimento do conhecimento (LIBÂNEO, 2002; SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012; NÖRNBERG; FÓSTER, 2016).

A sala de aula é o palco do professor, não no sentido de uma atuação solo, onde ele é a estrela, mas no sentido de indivisibilidade, porque a peça teatral só ganha vida quando a plateia participa, quando ela ri, chora, bate palmas. É aí que se nota se a peça foi boa ou não (GRILLO, 2001; DELMAR, 2012). O ator e a plateia constroem o espetáculo; na sala de aula, o aluno e o professor constroem o processo do

desenvolvimento do saber (MEDEIROS, 2007). É um palco também, porque ali o professor é quem está sob os holofotes do olhar dos alunos, mesmo que alguns não estejam prestando atenção ao que ele diz, o estão observando para ver se ele não está se aproximando, para ver se não está falando com ele. De uma forma ou de outra, a sala de aula é o palco onde essa peça teatral, ora de comédia, ora de tragédia é encenada (MEDEIROS, 2007; GRILLO, 2001; DELMAR, 2012).

No entanto, não se pode reduzir a sala de aula a uma sala quadrada em um prédio. A sala de aula é onde o conhecimento se apresenta (LIBÂNEO, 2002; SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012; NÖRNBERG; FÓSTER, 2016). Segundo Fiorin (2001) e Delmar (2012), alguns professores e estudiosos vêm questionando se a aula deve ser esse eterno despejar conteúdo sobre os alunos, fazer provas e trabalhos. De acordo com os autores anteriormente citados, os alunos acabam não conseguindo aliar o que eles veem na sala de aula, com as realidades das empresas. As aulas são verdadeiros monólogos nos quais, com expressões complexas, o professor passa o seu conhecimento e o aluno recebe.

Essa ideia de aula, em que o aluno é bombardeado de conteúdo, vem sendo questionada, e novas formas de ministração da aula começam a ganhar espaço nos planejamentos dos professores. É uma ideia um tanto óbvia, mas ainda tem enfrentado suas batalhas para se instaurar. Nesse formato tradicional de aula, segundo Masseto (2003), Libâneo (2010) e De Vincenzi (2012), basicamente expositivo, o aluno passa muito tempo na sala de aula quadrada. Ele precisa passar mais tempo na sala de aula da vida real, do trabalho, ser orientado pelo professor sim, ser avaliado sim, mas também aliar o teórico com o prático. Ainda segundo os autores, os alunos precisam ver que as disciplinas estão interligadas, que não são campos isolados, mas que formam um conjunto que o prepara para o exercício do trabalho.

Tornar o ensino interdisciplinar, formular trabalhos que unam disciplinas na construção de um único projeto, tem conquistado o coração de muitos professores (CUNHA, 2000; LIBÂNEO, 2002; MASETTO, 2003; MEDEIROS, 2007; DE VINCENZI, 2012; JOOSTEN, 2013; ROBERT, 2016). Mas, é claro, isso gerará a necessidade de um comprometimento por parte dos docentes e, como é natural do humano, haverá recusas, receio de sair do lugar de conforto, medo da mudança; é um elemento que deve ser considerado, mas não deve ser um impeditivo.

2.10.2 Os Desafios da Sala de Aula

Além desses aspectos descritos anteriormente, outro ponto deve ser foco das formações dos professores: a diversidade de mundos, percepções, subjetividades, presentes na sala de aula e a necessidade do professor conseguir, ou ao menos chegar perto de conseguir, lidar com todos esses pontos. São alunos que têm tempos de aprendizagem diferentes, culturas diferentes, percebem o que está sendo exposto pelo professor por lentes diferentes. De acordo com Grillo, (2001), Libâneo (2002) e Santana (2013), o docente deve ser formado para buscar formas de alcançar essas realidades. É claro que não será possível fazer isso de forma individual, mas perceber os casos que precisam de um cuidado maior, entender as dificuldades que a turma tem em comum e atuar sobre elas. Assim, segundo os autores, o professor precisa saber ler a sua turma, ser sensível às realidades ali encontradas.

Os docentes que tiveram uma formação mais voltada para outras áreas de conhecimento sem ser a educação, quando entram na sala de aula pela primeira vez, seja durante o período de estágio ou sozinhos, tendem a se espelhar nas ações dos professores que fizeram parte da sua formação acadêmica (FREIRE, 1996; GRILLO, 2001; LIBÂNEO, 2010, SILVA; BORBA, 2011). Segundo Diniz-Pereira (2015), todo sujeito passa da infância ao final da vida acadêmica, minimamente, doze mil horas junto a um professor. São várias horas de sua vida frente a um desses profissionais e, conseqüentemente, as pessoas carregam impressões, lembranças boas e ruins. Segundo Freire (1996), aqueles que vão se dedicar à vida acadêmica farão uso dessas memórias no exercício cotidiano da atividade de trabalho.

O espelhar-se naqueles profissionais que mais o marcaram, pode ser um auxílio no traquejo da turma, quando ela estiver agitada. A lembrança da forma como o professor fazia para ter o controle da turma, como organizava o conteúdo, os tipos de provas que aplicava etc, podem ajudar. Essa inspiração nos docentes que passaram pela formação do professor, nos colegas atuais, tem benefícios, mas quando essa referência vem acompanhada da técnica e não como uma saída para a falta de conhecimento de técnicas, porém como uma escolha (DINIZ-PEREIRA, 2015). No entanto, não se deve pensar que isso seja uma atividade que deva ser desenvolvida somente durante o período do mestrado ou do doutorado, mas continuamente (MOROSINI, 2000). O docente nunca está pronto, formado, assim como o mundo muda, o docente precisa se recriar constantemente.

Ao contrário do que Silva e Borba (2011) alegam, não são raras as vezes que os docentes universitários têm a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos pedagógicos. Porém, o professor precisa formar-se e se aperfeiçoar sobre os aspectos pedagógicos e didáticos não desenvolvidos durante a pós-graduação, e não usar essa deficiência no sistema como muleta. “Prender” a atenção dos alunos, fazer lerem o conteúdo é um desafio, já que, muitas vezes, há uma predileção por aquilo que é fácil e já vem pronto. Para enfrentar essa nova realidade sem desgastar-se em demasiado, o professor pode procurar novos caminhos, técnicas, para realizar seu trabalho. No entanto, o trabalho do docente vai muito além daquilo que pode ser visto nas salas de aula, e das preocupações descritas anteriormente. No próximo tópico abordar-se-á o trabalho docente.

2.11 O TRABALHO DOCENTE

Sempre houve a comunicação do saber, a ação de ensinar ao outro o que se sabe, uma troca de percepções, informações etc. No princípio, não se chamava professor quem realizava essa comunicação do conhecimento, mas mestre, artesão, tutor. Com o passar do tempo, o ato de apresentar um conhecimento a outra pessoa ganhou *status* de trabalho, atividade profissional, como dito anteriormente. Segundo Paschoalino [2006?], quando o ensinar tornou-se uma profissão, percebeu-se que a atividade envolvia muitas variáveis, como a formação, a subjetividade, a relação com o governo, com o sindicato etc. (PASCHOALINO, [2006?]).

Para Petinelli-Souza e Souza (2012), os profissionais docentes podem ser entendidos como um grupo de pessoas organizadas, que são reconhecidas pela sociedade por meio de seus conhecimentos científicos e práticos. De acordo com os autores, esse reconhecimento é construído e perpetuado ao longo do tempo. No entanto, com o desenvolvimento do capitalismo, a profissão docente sofreu tensões na sua busca pela identidade (PASCHOALINO, [2006?]). Ainda segundo o autor, a complexidade do trabalho docente tem sofrido com a imagem que o coletivo tem feito da profissão, sendo necessário ter sobre ele um olhar estrangeiro, buscando compreender que o profissional tem buscado realizar seu trabalho da forma mais adequada possível.

Para Dassoler e Lima (2012), o docente é cobrado pelo contexto social, pelas mudanças sociais, como a tecnologia, valores e preceitos, de forma que, ao ministrar suas aulas, tudo isso deve ser incluído nos exemplos e reflexões. Segundo as autoras,

o trabalho docente envolve pessoas e, por essa razão, há a necessidade de o professor buscar atuar de modo eficiente mediante as diversidades presentes na sala de aula e se recriar como profissional. Segundo Santana (2013) o trabalho docente exige criatividade, pois o professor precisa conseguir apresentar aos discentes assuntos que até então eram desconhecidos, complexos e traduzi-los em algo que eles consigam entender, associar com a realidade, ou seja, tornar o conteúdo acessível, inteligível ao aluno. Segundo Dassoler e Lima (2012), o docente é um teórico-prático que, no cotidiano, ministra suas aulas com autoridade, criatividade e coragem.

O professor é um profissional do sentido, quer produzir no outro significado, desejo de se envolver e mudar (DASSOLER; LIMA, 2012). Fiorin (2001) e Joosten (2013) destacam que o professor é desafiado a fazer com que os alunos desenvolvam por si mesmos a capacidade de aprender a aprender, de desenvolver o conhecimento, deixando de ser um depositário de conhecimento, mas o protagonista no seu processo de aprendizagem (FIORIN, 2001; JOOSTEN, 2013). Ainda segundo os autores, esse processo de despertar no discente o desejo de produzir conhecimento esbarra nos resquícios de uma “educação bancária” (FREIRE, 1996), que limita o professor e o aluno no desenvolvimento do saber. Esse é um dos desafios do trabalho docente, mediar a relação da herança que o aluno traz consigo de uma educação mais tradicional, com as novas oportunidades disponíveis (FIORIN, 2001; MASETTO, 2003; JOOSTEN, 2013).

Segundo Nóvoa (2007), o trabalho docente é uma das atividades mais complexas, pois envolve outras pessoas além do docente; seres humanos complexos que possuem realidades particulares (MELO, 2012). Envolve regras e normas das instituições, da sociedade e do governo. Fávero e Pasinato (2013) dizem que a atividade docente abarca a dimensão pessoal e profissional do professor.

Segundo os autores supracitados, quando um professor entra numa sala de aula e se sente estimulado pela participação dos alunos, pelo clima da sala, há um interesse por buscar incrementar as aulas, trazer materiais novos, trazer profissionais do mercado pra conversar com os alunos, fazer visitas técnicas. Enfim, sair da aula expositiva e entrar numa aula mais dinâmica. Mas o contrário também é verdade, quando o docente entra numa turma que é apática, desinteressada, uma sala com um

clima ruim, surge o desejo de fazer somente o necessário e que aquilo acabe logo (MASSETO, 2003). O trabalho docente é amplamente carregado de aspectos emocionais; nele está inserida uma parcela de afetividade, pois quando está em sala de aula o professor não está separado de seus sentimentos e não tem como bloquear suas emoções (MELO, 2012).

De acordo com a autora, na sala de aula, ambos os participantes são afetados, o professor e o aluno, pois naquele espaço os dois se desenvolvem cognitivamente, mas também emocionalmente e se formam a si mesmos. Assim, segundo Melo (2012, p. 49), “Ser professor é realizar uma atividade complexa, é estar inserido em um trabalho denso que tem um efeito pessoal, mas também é se inserir na história e no percurso da profissão”. O trabalho do professor não se resume à sala de aula e a corrigir provas, há os elementos invisíveis da profissão que serão discutidos no próximo tópico.

2.12 INVISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE

O termo docência normalmente se refere ao trabalho do docente (LEMOS, 2011), que é associado a ministrar aulas, aplicar provas e corrigir trabalhos, e não muito mais que isso. Não são percebidas as atividades que o docente realiza além da sala de aula, envolvendo aspectos de gestão e relações interpessoais com os alunos, a comunidade e os colegas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Segundo Arbex, Souza e Mendonça (2013), o trabalho docente possui elementos que são invisíveis. Além de ministrar aulas, o professor também executa atividades administrativas que não são do conhecimento da maioria das pessoas.

Dentre as atividades do docente, há aquelas que são consideradas “abacaxis”, como a coordenação de departamento, que envolve uma série de atividades além das habituais do docente, as quais não são reconhecidas na carreira do docente (ALVAREZ, 2004). Há também necessidade de buscar financiamento com empresas e instituições, outras universidades, para a realização de suas pesquisas, o que envolve preenchimento de formulários, levantamento de inúmeros documentos, assinaturas e carimbos (LEMOS, 2011). Ainda existe a elaboração de projetos, acompanhamento de processos, administração dos recursos e prestação de contas, escolha e contato com fornecedores, elaboração de relatórios e pareceres, reuniões

de departamento, de conselhos de ensino, que fazem parte da rotina do docente de forma sazonal (ALVAREZ, 2004).

De acordo com a autora, outro ponto relevante no entendimento da atividade docente é o fato de que ela não é executada em um posto de trabalho fixo. O professor possui sua sala, porém, as aulas são ministradas em salas distintas, em laboratórios, há reuniões de departamento, seminários dentro e fora do país. Não se pode falar em uma jornada formal de trabalho para o docente. O trabalho é realizado também em casa, nos fins de semana, feriados, tomando o tempo que deveria ser exclusivamente de descanso e lazer (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013). Portanto, o trabalho docente é realizado em diversos locais, fazendo com que a atividade de trabalho seja realizada em movimento, ou seja, em uma constante troca de ambientes e pessoas, não se restringindo à sala de aula.

Segundo Alvarez (2004), atividades como preparação de aulas, atendimento a alunos, preparação de avaliações, lista de exercícios, correção de provas, exercícios, podem gastar muito tempo, dependendo da experiência e conhecimento do docente. Para a autora, um professor que já tenha ministrado o conteúdo da disciplina terá mais facilidade no planejamento das aulas, mas para aquele que a ministrará pela primeira vez, precisará de horas de pesquisas, leituras, para se chegar aos conteúdos que serão trabalhados.

A atividade de trabalho docente é marcada de elementos de autonomia. O docente pode planejar e controlar suas atividades (LOPES, 2011). Os docentes têm autonomia quanto à forma de organização interna de suas pesquisas e, em certo grau, de suas aulas, incluindo no sentido de hierarquia, pois, em um momento o docente é o provedor do conhecimento e, em outro, recebe conhecimento de seus alunos (ALVAREZ, 2004). Segundo a autora, a autonomia do docente tem limites. Como profissional, ele é ligado à universidade, ao departamento, a toda a estrutura administrativa da instituição, que possuem regras, valores, objetivos a serem alcançados pelo docente.

Dentro desse processo, o professor vai ficando progressivamente imprensado por uma superposição de tensões, contradições e controles institucionais que chegam até o cotidiano do seu trabalho (LEMOS, 2011). Isso pode vir a tornar impossível que o docente atenda a todas as demandas da sua atividade de trabalho (LEMOS, 2011).

Para todo professor, os pontos narrados acima são uma realidade, no entanto, nas universidades públicas esses pontos são mais explícitos.

2.13 O PROFESSOR DE UNIVERSIDADE PÚBLICA

A docência na universidade pública possui peculiaridades que vão além da sala de aula, da realização de pesquisas, dos projetos de extensão, que envolvem a comunidade, empresas, órgãos governamentais, os quais atuam na produção do sujeito docente. A Universidade pode ser entendida como local de busca de respostas objetivas, técnicas e realistas para a academia e a sociedade (LEMOS, 2011). Para Dias Sobrinho (2008), historicamente, universidade significa uma organização social complexa que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão, responsável por produzir e reproduzir conhecimentos relativos a diversas áreas de conhecimento e coloca esse conhecimento a serviço da comunidade.

Segundo Belletati (2011), foi no século XX que se iniciou o crescimento da educação superior de modo global, e, conseqüentemente, houve o aumento do número de instituições de ensino superior (IES). Segundo o autor, de 1960 a 1995, o número de matrículas só aumentou, o que também contribuiu para a diferença entre os países, que já era grande, principalmente no que diz respeito às condições de ensino e aos recursos disponíveis. Esse aumento das IES preocupou os órgãos educacionais. Segundo Anselmo (2011), depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, em 1998 e 2009, cresceram as preocupações com as universidades no mundo. Ainda segundo o autor, há a eminência de uma nova cultura universitária, composta pela massificação da educação superior, os avanços tecnológicos, avanços nas formas de comunicação. Um desafio a ser enfrentado pela educação superior global.

A universidade se diferencia das IES por suas características, como abranger não somente o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. Segundo Zabalza (2004), é difícil definir qual é a maior responsabilidade da universidade, porém, geralmente se atribuía a ela três requisitos: promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses requisitos deveriam ser vivenciados mutuamente, não havendo um favorecimento de um dos requisitos, mas o cumprimento de todos eles. Ao professor universitário é acrescido outro requisito: a administração.

Conforme Lemos (2011), nas universidades públicas, a docência é entendida como um conjunto de quatro funções que os professores devem executar: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão. Ainda segundo a autora, ao exercer esse novo requisito, o docente passa por um processo de estresse: são muitas exigências internas e externas, há muita informação circulando, a tecnologia que muda rapidamente e a mistura da vida privada com a profissional.

Na realização de sua atividade de trabalho, o professor deve atender às demandas e exigências da organização, o que interfere diretamente na forma como a atividade se realiza (LEMOS, 2011). Ainda segundo o autor, nas normas e procedimentos instituídos pelas organizações, há um interesse de se propagar uma forma específica de visão de mundo. Nos conteúdos trabalhados, nos materiais usados, há relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2008). No entanto, as normas das IES passam pelo processo de renormalização do docente, mas também atuam sobre o docente (MELO, 2012).

O docente universitário deve conhecer o conteúdo que ministra, saber explaná-lo de forma clara e objetiva, saber utilizar as tecnologias, ser técnico, especialista em um campo de conhecimento (LEMOS, 2011). Além disso, esse profissional exerce o papel de “captador de recursos” fora da Universidade ou dos recursos do governo para a educação, o que pode colaborar para o desenvolvimento de pesquisas importantes, mas também na perda dos objetivos da instituição e na privatização da universidade pública para se enquadrar aos interesses dos seus patrocinadores (LEMOS, 2011).

Assim, um dos problemas que permeiam a universidade é que os professores são focados no processo de pesquisa e deixam os outros pilares da universidade em segundo plano (LEMOS, 2011). Ainda segundo o autor, os recursos, o tempo gasto no desenvolvimento de pesquisas, fazem com que o docente seja muitas vezes um agente duplo na universidade, ora servindo à sua principal finalidade, ora atendendo às demandas do mercado acadêmico. Segundo Souza-Silva e Davel (2005), é preciso que haja mais professores de verdade e menos instrutores e reprodutores de ideias, que sejam capazes de refletir sobre o seu saber docente, que levem seus alunos à reflexão, que ministrem aulas interessantes e com cunho crítico.

Segundo Fischer, Nicolini e Silva (2005), a pesquisa é um elemento essencial, uma finalidade da universidade, mas não é a única. Tragtenberg (1979) chama a atenção

para a delinquência acadêmica, que se volta para uma única finalidade e não abraça todo o seu compromisso. Ainda segundo o autor, há uma transformação dos meios em fins nos cursos acadêmicos, onde os três pilares são deixados de lado e se foca somente em um. Segundo Chauí (2003), isso contribui para que os docentes vivam em um sistema de concorrência, estimulados pelos meios de avaliação, que privilegiam a quantidade de publicações e deixam de considerar a cada dia outras atividades desenvolvidas pelos docentes.

A universidade está no docente, ou seja, quando o professor entra na universidade, participa de reuniões, dá aulas, realiza pesquisas, grupos de extensão, acontece um processo de formação do sujeito docente. Este ser é constituído da mistura de experiências em sua vida particular e profissional. A universidade, como esse território que forma o sujeito, corrobora com a visão que o docente tem de si, dos seus colegas, do seu trabalho, do mundo como um todo. Todos esses elementos formam as subjetividades do sujeito docente, conforme se verá no próximo tópico.

2.14 SUBJETIVIDADES DOCENTES

O docente, quando entra na sala de aula, em uma reunião, nos corredores da universidade, está carregando consigo tudo aquilo que ele vivenciou nesses locais e em tantos outros, que formam conjuntamente o que o docente entende por si e pelo mundo, ou seja, no exercício da docência há produção de subjetividades. Segundo Nóvoa (2007), esse profissional, ao ministrar suas aulas, não está separado daquilo que o alicerça. As escolhas que realiza no exercício da atividade estão entrelaçadas com o que o sujeito vivencia dentro e fora da universidade.

De acordo com o autor supracitado, o que acontece quando o professor está na sala de aula é o resultado de suas vivências, suas predileções, medos e certezas, que tomam forma na sua maneira de agir, na sua rotina. Exatamente por isso é que cada professor, ao ministrar suas aulas, é diferente do outro (NÓVOA, 2007). E por essa característica, a profissão docente é composta por relações afetivas –do docente com os discentes, com os colegas de trabalho –, sempre o emocional se faz presente no exercício da atividade (LEMOS, 2011).

Segundo Paschoalino (2009) e Anselmo (2011), a atividade de trabalho produz no sujeito docente formas diferentes de ver o que lhe era familiar ou desconhecido. É na

vivência das atividades cotidianas que as subjetividades são construídas e reconstruídas. Ainda segundo o autor, no dia a dia, o docente precisa lidar com as diferenças, com a violência, com as necessidades, suas e dos discentes, mesmo que esse processo não seja consciente, podendo resultar em problemas emocionais e físicos dos quais o profissional não compreende a origem. Além dessas questões, existem normas e regras inúmeras que compõem e formam o sujeito, e no exercício diário o docente realiza renormalizações, moldando as subjetividades (MELO, 2012).

O cotidiano do docente possui muitas tensões. São controles das IES, dos órgãos de fomento, da sociedade, pressão de obter o máximo de publicações e titulações possível, a concorrência interna com os colegas, numa busca incessante por se adequar às normas grupais vigentes, e essa busca produz subjetividades (LEMOS, 2011). O seguimento ou não das normas e exigências do grupo e das instituições leva o docente a ter uma visão da atividade diferente daquela de quando era discente, e pode acontecer que, para fugir dessas situações de estresse, o professor opte por somente dar suas aulas e contrariar o sistema (ANSELMO, 2011). No entanto, o não cumprimento das normas institucionais e grupais tem consequências. Os docentes que dão aulas e não realizam pesquisas são mal vistos pela sociedade e principalmente pela sua instituição e colegas, o que também produz subjetividades (ASSIS; BONIFÁCIO, 2012).

O dilema por trás da obrigatoriedade de produção científica pelos professores universitários é complexa. Há quem pense que é dever do professor universitário se dedicar à pesquisa, que é obrigação de quem trabalha em uma universidade, fazendo referências aos três pilares das universidades – ensino, pesquisa e extensão (DIAS, 2009). Mas há também quem questione isso, dizendo que essa obrigação é da universidade, que deve promover o ensino, a pesquisa e a extensão, não do docente, que é concursado para ministrar aulas, não para a realização de pesquisa ou de projetos de extensão. Independente de qual lado tenha razão, uma coisa é fato, segundo César (2013): as universidades não dispõem de recursos para a realização de pesquisa e projetos de extensão. Ainda segundo o autor, alguns docentes têm um volume de trabalho considerável, e outros não veem sentido na realização dessas atividades.

Segundo Cunha (1980), é relevante pensar que a produção de subjetividade docente é uma questão que não pode ser negada. A autora relata que mudanças nas práticas pedagógicas alteram o horizonte do trabalho docente. Como a mudança no peso dos trabalhos docentes em suas avaliações, o privilégio que as publicações ganharam, mudaram a percepção, o comportamento etc., dos docentes, levando-os a se tornarem mais competitivos e focados em pesquisas e na produção de artigos.

Portanto, para se compreender o trabalho docente é preciso entender que nessa atividade estão incluídas relações humanas que não acontecem somente na universidade ou na sala de aula, mas estão em todos os locais de convivência do sujeito docente. O trabalho docente é uma atividade que está envolvida em símbolos e relações humanas que interagem com o docente, participam também da atividade de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008, p.35). No próximo tópico serão apresentados os caminhos metodológicos utilizados no estudo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para se compreender o trabalho e a sua forma efetiva de realização se faz necessário volta-se para aqueles que o tornam uma realidade, que realizam cotidianamente as atividades de trabalho e aplicam nessa ação a sua marca. Como um estudo dos processos de trabalho docente, a pesquisa se desenvolveu principalmente na sua instância mais conhecida, a sala de aula, percorrendo o caminho metodológico descrito a seguir:

Este é um estudo qualitativo que, segundo Neves (1996), é um tipo de pesquisa direcionada pela busca do desenvolvimento, não procurando medir os eventos nem a utilização de métodos estatísticos, e sim procura entender os acontecimentos segundo as perspectivas estudadas. O procedimento técnico utilizado foi o estudo descritivo, que tem por objetivo descrever classificar e interpretar os elementos do fenômeno, sem a intenção de explicar o porquê (TRIVIÑOS, 1987; VIEIRA, V. A (2002); DANTON (2002).

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, no departamento de Administração, que possui o curso de graduação em dois turnos, o matutino e o noturno. Participaram da pesquisa os professores que ministram aulas na graduação em administração da UFES, sendo o professor com menos tempo de docência com cinco anos e o com mais tempo de docência com vinte e oito anos; garantindo que os depoimentos apresentados foram pautados em uma vasta vivência em sala de aula na universidade.

A pesquisa foi realizada com professores concursados em campos diferentes da administração, a saber: teoria das organizações e *marketing*, abrangendo formas de percepção sobre a docência diversificada, buscando ampliar as possibilidades de entendimento sobre a atividade de trabalho. Os professores foram selecionados pela acessibilidade e por suas áreas de atuação. Os convites foram realizados via *e-mail* por grupos com quatro docentes, sendo cada docente de uma área da administração. O procedimento foi repetido a partir da não aceitação em participar da pesquisa por alguns dos docentes convidados.

Os docentes participantes da pesquisa assinaram, no primeiro encontro com a pesquisadora, o Termo de Livre Esclarecimento (TLE), conforme solicitado pela

Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde e receberam uma via do documento e outra foi arquivada com a pesquisadora. A pesquisa passou pelo Comitê de Ética da universidade, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos. Ainda conforme a resolução, foi dada ao participante a possibilidade de desistir de participar do estudo a qualquer momento.

O fato de o pesquisador ter relação com o *locus* de pesquisa não foi um empecilho à mesma, pois a maioria dos docentes do departamento não ministrou aulas para a pesquisadora. Quanto aos que ministraram, o conhecimento do pesquisador pode contribuir para o envolvimento com o estudo. O conhecimento prévio sobre o local onde a pesquisa se realizou contribuiu para a participação dos pesquisados, que se sentiram mais estimulados a colaborar com o estudo, por haver alguma familiaridade com a pesquisadora, o que ajudou na realização dos procedimentos de coleta.

Segundo Boni e Quaresma (2005), para que uma pesquisa seja bem realizada, faz-se necessário manter o rigor científico e, quando possível, é interessante convidar para participar do estudo pessoas com as quais o pesquisador já esteja familiarizado ou que já tenham sido apresentadas a ele, ou mesmo por outras pessoas que entendam o assunto estudado, devido à maior probabilidade de colaboração, quando o pesquisador é conhecido do pesquisado.

3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu em quatro fases, a saber: observação, entrevista semiestruturada, Método da Instrução ao sócia, e análise documental. Todos os participantes da pesquisa foram submetidos às todas as fases.

3.1.1 Observação

Foram realizadas duas observações com cada docente, com a finalidade de ter contato com a realidade da sala de aula, local importante do trabalho docente. Segundo Adler e Adler (1998), na observação, o campo deve agir e comportar-se da mesma forma como se comportaria sem a presença do pesquisador. No entanto, neste estudo entende-se que a presença de uma pessoa que não pertence ao grupo sempre influenciará o campo, pois é impossível que sua presença não seja notada. Além do fato, do campo, o objeto e o pesquisador se constroem ao mesmo tempo (MACHADO, 2005; PETINELLI-SOUZA; BIANCO, 2014).

De acordo com Zanelli (2002) e Ferreira, Torretilha e Machado (2012), a observação aponta para os detalhes, que devem ser captados pelo pesquisador no ambiente observado, portanto, é um instrumento adequado quando se deseja captar elementos complexos no contexto do campo estudado. Segundo Flick (2004), a observação pode ser acompanhada por outros instrumentos de pesquisa que ajudem no entendimento do fenômeno estudado, por esta razão, neste estudo foram empregados outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista.

3.1.2 Entrevista

Foram realizadas três entrevistas com os participantes. A primeira foi para conhecimento do sujeito, sua trajetória pessoal e profissional. A segunda para a aplicação do método de instrução ao Sósia. E, por fim, uma entrevista para afinamento dos dados. Segundo Gaskell (2002), a entrevista mapeia e compreende a realidade dos participantes, fornece informações importantes sobre os entrevistados, possibilitando o entendimento sobre as relações entre eles, as situações que os permeiam.

Segundo o autor supracitado, o interessante da entrevista é o fato de que ela é um processo social que acontece no coletivo, ou seja, há uma troca de percepções durante a entrevista, o pesquisador ouve o entrevistado, e realiza – consciente ou inconscientemente – interpretações e forma opiniões sobre o que se ouve, caracterizando não um processo de informação de mão única, mas uma interação, onde pesquisador e pesquisado formam o conhecimento.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada que, segundo Boni e Quaresma (2005), tem por característica o pesquisador possuir questões que devem ser respondidas pelos pesquisados, porém essas são feitas de maneira mais informal, em tom de conversa. Assim, o pesquisado cria um sentimento, uma abertura para falar de assuntos que podem lhe ser íntimos. A entrevista semiestruturada garante que dúvidas no entendimento das respostas sejam minimizadas, por sua natureza elástica quanto à duração, consegue se adaptar às necessidades de ambos – pesquisador e pesquisado – oferecendo respostas satisfatórias (BONI; QUARESMA, 2005).

Segundo Gaskell (2002), deve-se estar atento ao número de entrevistados, pois nem sempre mais quer dizer melhor. Ainda segundo o autor, não é interessante realizar

muitas entrevistas em virtude dos resultados da coleta serem muito parecidos, não trazendo nenhum novo elemento para a discussão.

3.1.3 Método da Instrução ao Sósia

Conjuntamente com observação e entrevista, realizou-se a aplicação do método de instrução ao sósia, buscando alcançar um maior detalhamento sobre o trabalho docente pela ótica do professor. O método surgiu numa linha associada à psicologia do trabalho, mas com forte preocupação com os movimentos sociais, desenvolvidos nos anos 1970, na Itália. Segundo Vasconcelos e Lacomblez (2005), Oddone foi seu idealizador e médico, que se interessava pela saúde dos trabalhadores. Queria saber a partir do olhar do trabalhador sobre sua vida e sua participação no trabalho (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). Ainda segundo os autores, Oddone queria identificar uma forma de se aproximar dos trabalhadores de forma que eles se sentissem à vontade para lhe dizer o que acontecia.

Algumas formas foram testadas, mas nenhuma conseguiu ultrapassar as barreiras de comunicação e entendimento. A partir dessas dificuldades, Oddone idealiza o método da instrução ao sósia (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). Trata-se de exercícios de grupos, desenvolvidos em meio a trabalhadores da empresa Fiat, durante os seminários de formação operária na Universitária de Turim. Segundo Oddone, Re e Briante (1981), fazia-se a seguinte proposição a um operário voluntário: Suponha que eu me pareça idêntico a você fisicamente e que amanhã eu o substituirei no seu trabalho, que informações eu devo saber para que ninguém perceba a diferença?

A instrução tem por finalidade entender os detalhes de como fazer a atividade e não o porquê fazer, visando aumentar o conhecimento do trabalhador sobre o valor da sua atividade, pois esse não é o total, nem o real do comportamento do sujeito no trabalho, mas uma imagem que ele faz de si mesmo (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). O que importa na instrução ao sósia, segundo Vasconcelos e Lamcoblez (2005), é que os pesquisados em sua atividade de trabalho encontrem um caminho para viverem outras experiências com suas atividades cotidianas de trabalho. O método permite que o estudado, ao verbalizar sua atividade de trabalho, perceba que existem muitos outros elementos que compõem o seu trabalho que vão além do prescrito (AFONSO, 2012).

Ao final do processo realizou-se um último encontro com docentes a fim de perceber e entender sua atividade de trabalho através da sua própria fala, o sujeito foi confrontado com sua fala transcrita. Uma característica marcante do método é a troca de experiências. O pesquisador não fica em posição apática no processo, assume uma função questionadora dos caminhos da atividade (WERTHER, 1997). Portanto, trata-se de uma situação especial de autoconfrontação e coanálise por parte do pesquisado (WERTHER, 1997).

Segundo Oddone, Re e Briante (1981), o método nunca traz resultados finais, pois ambos os sujeitos presentes – pesquisador e pesquisado – estão em processo de transformação. Como dito anteriormente, o método mostra uma imagem que o sujeito tem do trabalho, o que dá margem a mudanças futuras (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981). Além disso, o método engloba as muitas dimensões que compõem o sujeito, a atividade de trabalho, o relacionamento com os colegas, com a instituição etc.

3.1.4 Análise Documental

Para se atingir os objetivos deste estudo, também foi realizada uma análise documental, com a finalidade de ter acesso às prescrições que envolvem a atividade docente na instituição estudada. Dessa forma, analisar os documentos foi parte indispensável do estudo, pois somente com as informações das prescrições foi possível perceber as renormalizações e os reflexos da produção de subjetividades docente.

Para Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (2002), toda forma de registro pode ser considerada um documento, como: regulamentos, atas de reunião, relatórios, planos de aula, planos de curso, registros escolares etc. Foram utilizados na pesquisa, resoluções, o regimento e o estatuto da universidade, assim como, legislações pertinentes.

No próximo tópico abordar-se-á o procedimento de análise.

3.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para analisar os materiais coletados realizou-se a leitura profunda dos materiais com a finalidade de compreender as situações do trabalho docente. Usou-se como inspiração para o processo de análise a análise de conteúdo da Bardin (2006); que analisa as falas dos sujeitos nas entrevistas, observações, notícias de jornal,

discursos de pessoas públicas, correspondências pessoais, anúncios publicitários, relatórios, vídeos, fotografias etc., os quais são separados em categorias ou temas (SILVA; FOSSÁ, 2013).

As categorias formuladas a partir das falas dos docentes não representam uma generalização das opiniões, é sabido, por parte da pesquisadora, que as opiniões apresentadas pelos participantes da pesquisa não representam a opinião de todos os docentes de nível superior, nem dos demais níveis. Portanto, apesar da formulação de categorias, este estudo não atribui a elas a representação da opinião de todos os trabalhadores docentes. A categorização exerce a função de organizar as falas dos docentes, agrupando os temas discutidos pelos diversos pontos de vista; facilitando assim, a leitura e compreensão dos assuntos discutidos.

Foi realizada leitura flutuante para reconhecimento do conteúdo dos materiais, os quais atendiam aos requisitos de: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2006). Segundo Oliveira (2008), na leitura flutuante, o pesquisador deve analisar os dados desprovido de intenção de perceber elementos específicos na leitura.

Em seguida, realizou-se a organização sistemática dos achados, como categorias, que foram dispostos em unidades de registro e classificados por tema (BARDIN, 2006). Por fim, realizou-se a interpretação dos materiais obtidos (BARDIN, 2006).

3.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Os professores que aceitaram participar da pesquisa foram seis, sendo dois da área de *marketing* e quatro da área de Teoria das Organizações. Não foi possível ter professores de outras áreas da administração. Os participantes eram três homens e três mulheres, o que não foi uma condição estabelecida pela pesquisadora, mas o resultado do processo de convite e aceite dos professores. Solicitou-se aos professores que escolhessem uma data dentro das possibilidades apresentadas pela pesquisadora para o início dos procedimentos de pesquisa. O dia, o horário e local das entrevistas foi escolhido pelos professores.

A pesquisadora se comprometia a estar na data, hora e lugar marcado e não ultrapassar o tempo limite de quarenta minutos nos procedimentos de pesquisas. A pesquisadora estava aberta a remarcações, caso essas fossem necessárias. Em

alguns casos foi necessário por questões de saúde dos participantes, problemas familiares, reuniões etc.

No entanto, houve um caso no qual não se conseguia contato com um dos professores pesquisados, a não ser contato presencial. Dada tal dificuldade de contato por *email*, começaram a acontecer cancelamentos que não eram comunicados à pesquisadora, que comparecia ao local e horário marcado, permanecendo em espera por aproximadamente uma hora. Com os desencontros ocasionados por esse entrave, os atrasos na pesquisa e o desgaste ocasionados por essa dificuldade de comunicação, o professor foi descartado da pesquisa. Tendo isso em vista, os dados do único procedimento realizado com esse docente não foram utilizados na pesquisa.

A estimativa para a aplicação dos três instrumentos de coleta de dados era de seis semanas, contando com uma semana de segurança e uma sem realização de encontro com o docente para preparação de material para o último encontro. No entanto, devido aos atrasos com o professor cortado e com as remarcações e o atraso na preparação do material da aplicação do último instrumento com dois professores, o tempo em campo foi de nove semanas. Os procedimentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada, instrução ao sócia foram gravados e transcritos pela pesquisadora.

A seguir são apresentados os participantes da pesquisa. Para tal foram utilizados trechos da fala do próprio docente na primeira entrevista, em que o docente se apresenta abertamente ou por meio de relatos de acontecimentos, expondo assim a sua percepção de si mesmo, dos colegas, da profissão.

Os participantes da pesquisa receberam codinomes para o cumprimento do compromisso firmado entre as partes no TLE, da não identificação e sigilo dos nomes dos participantes. Os nomes atribuídos aos professores correspondem a nomes de professores que marcaram a vida da pesquisadora em várias fases da sua vida estudantil, os quais são apresentados a seguir com suas características que na percepção da pesquisadora são semelhantes à dos professores participantes:

Professor Flávio - biologia, por sua seriedade na ministração das aulas, que variava de um comportamento sério e por vezes distante dos alunos, mas ao mesmo tempo, aberto para ajudar quando estes o procuravam; Professor Paulo - história geral, por

chamar a atenção e cobrar mais de quem ele achava que tinha mais a oferecer, pelo bom humor, pela excentricidade; Professora Edilamar - quarta série do ensino fundamental, pela presença forte, voz firme e bom humor; Professora Alba – português ensino médio, pelo zelo e esforço na preparação das aulas, pela abertura para conversa com seus alunos e, por fim, Professora Valéria – de primeira a quarta série do ensino fundamental, que na verdade são duas, ambas amantes do que faziam, carinhosas no trato com os alunos, exigentes no rendimento e nem sempre compreendidas. Em seguida, serão apresentados os professores participantes:

A) professor Flávio:

O professor é formado em administração, apesar desta não ter sido a sua primeira opção. Fez mestrado e doutorado também em administração. Não é natural do Espírito Santo. É professor há nove anos. Começou a dar aula durante o seu doutorado em instituições particulares; também é pesquisador.

B) professor Paulo:

O professor passou por uma graduação em ciências contábeis, mestrado e pós-doutorado em administração. O professor atuou no mercado durante muito tempo. É professor há quatorze anos, atuou em instituições particulares.

Na sua percepção, ele é uma pessoa disciplinada, que se dedica quando resolve fazer algo, que segue os projetos que estipula. É uma pessoa que busca ver o lado bom das coisas e, quando algo não é positivo, tende a manter a esperança de que melhore.

C) professora Edilamar:

Na sua perspectiva é uma pessoa comunicativa, que busca ser bem humorada. Apesar de em sua casa ser vista como uma pessoa mais séria. Considera-se uma pessoa justa, que não gosta de ver injustiça, coisas erradas. É professora a dez anos. Apesar de durante muito tempo ter negado a possibilidade de ser docente. Segundo a docente, durante a graduação não gostava de iniciação científica, pesquisa, queria mesmo era atuar no mercado.

D) professora Alba:

Em sua opinião, é uma pessoa tranquila que busca estar em harmonia com as pessoas. O que também é vivenciado no exercício do seu trabalho, como professora, onde busca estabelecer uma relação de respeito com os alunos. Objetiva que o

ambiente de trabalho seja um espaço agradável em termos de relacionamento, onde as pessoas sejam respeitadas.

A professora é bacharela em administração, fez iniciação científica, que em sua opinião foi um processo formativo interessante. É uma professora com cinco anos de exercício.

E) professora Valéria:

A professora fez graduação em economia, onde atuou durante um tempo e em sua opinião era boa nisso, mas devido a desentendimentos com a chefia, a pressão para que ela realizasse ações que eram contrárias aos seus valores, fizeram com que fosse transferida para setor administrativo.

Fez mestrado em gestão pública. Em sua opinião, se tornou professora, porque tem a habilidade de tornar algo complexo em algo inteligível. Usou essas habilidades dando aulas particulares em sua casa como fonte de renda. É professora a vinte e oito anos.

Esta breve apresentação dos docentes participantes é importante para uma maior compreensão da percepção e da trajetória de vida dos docentes. Pode-se compreender melhor sua forma de ser docente e como os acontecimentos na universidade e fora dela se relacionam e produzem subjetividades. Lembrando que a subjetividade neste trabalho não é algo único, mas que existem vários processos subjetivos que atuam nos sujeitos.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 RELATO DOS DOCENTES

Os materiais coletados por meio de entrevista, instrução ao sócia e observação foram analisados e organizados em temas. Para tal realizou-se a leitura flutuante do conteúdo das entrevistas de cada professor, realizando uma primeira identificação do conteúdo de cada uma. Após esse primeiro contato com o material, foi realizada a leitura detalhada dos materiais, buscando identificar os temas. Durante esse processo, os trechos que continham falas de destaque foram selecionados com a utilização de marcadores de textos coloridos. Após essa fase, uma nova leitura, agora só com os pontos destacados, e realizou-se a categorização da fala de cada professor.

Nos próximos tópicos são apresentadas as categorias resultantes desse procedimento, os quais serão apresentados por categoria e não por instrumento, exceto os dados coletados pelo instrumento observação, que será tratado separadamente por se tratar da percepção da pesquisadora e não dos docentes.

4.1.1 Pesquisador-Professor

Ao final do curso de mestrado ou doutorado, o discente está habilitado para atuar como docente da graduação do ensino superior. Durante sua formação, no curso de pós-graduação, o discente é iniciado¹ na pesquisa e na docência. Cada discente tem sua área de predileção: a docência ou pesquisa. Nessa categoria, a pesquisa é considerada como o elemento do trabalho com o qual o professor mais se identifica, fonte principal de sua satisfação.

“Eu gosto muito de fazer pesquisa, e um pouco menos de dar aula, [...] mas fazer pesquisa é muito bom, e assim eu me satisfaço bem (PROFESSOR FLÁVIO).”

Pesquisa, pesquisa é o que eu sou, você me perguntou como é que eu me defino, talvez seja, eu sou uma pesquisadora, essa é a minha, eu nasci pra isso, fazer pesquisa entendeu? Essa é a minha área, é a minha praia, é onde eu me sinto à vontade, é o que eu gosto de fazer, pesquisa (PROFESSORA ALBA).

Para esses docentes, a pesquisa é parte importante do exercício da profissão; não que a sala de aula seja uma fonte de insatisfação, mas a pesquisa ocupa um papel maior. Apesar de a sala de aula ser considerada a principal atividade de trabalho do

¹ Caso não tenha realizado iniciação científica.

professor, o trabalho docente também envolve outras atividades que podem ser invisíveis à maioria das pessoas, como apontado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005). Na fala dos professores pesquisados, a atividade de trabalho que lhes estimula é a pesquisa, que pode ser considerada um trabalho invisível, exercendo influência sobre as subjetividades.

Uma característica apontada pelos professores é que a pesquisa transforma quem a realiza, seja por um conhecimento novo assimilado, seja uma mudança de postura no dia a dia, seja por uma mudança na forma de olhar uma situação, porque não é possível separar o pesquisador da pessoa física, como dito pela professora Edilamar:

[...] as coisas que a gente estuda aqui, faz a gente uma pessoa melhor, né? Eu até essa parte de consumo infantil que eu comecei a estudar, me faz uma mãe melhor. Porque senão eu poderia tá cometendo uma série de erros, erros que são comuns aos pais, que por eu estar, por eu ver, né? O que é que tá acontecendo, eu não cometo, eu me polício pra não cometer (PROFESSORA EDILAMAR).

Duas ideias se fazem latentes quando analisamos a fala da professora: o corpo-si, que é o elemento que se faz presente em todos os ambientes, que atua no momento da pesquisa, que atua quando o docente está em casa com a família, os amigos, ou seja, que não pode ser objetivado, indissociável (SCHWARTZ, 2000). E é possível perceber também, o uso de si por si, visto que na fala da professora, quando ela se encontra em outro ambiente, ela ainda utiliza nas conversas os conhecimentos adquiridos nas suas pesquisas, na sua disciplina (SCHWARTZ, 2000).

Um ponto curioso que foi possível notar é que essa atividade de trabalho invisível dos professores, a pesquisa, ainda não consegue chegar à sala de aula. Todos os professores disseram que não conseguem incluir as suas pesquisas nas aulas, que em alguns momentos dá pra aproveitar alguma coisa, mas que não é sempre. E, além disso, nenhum dos docentes pesquisados tem grupo de iniciação científica para/com os alunos de graduação, somente com seus orientandos e alunos da pós-graduação. A pesquisa não chega aos alunos da graduação que, muitas vezes, não sabem o que os docentes pesquisam. Então, essa característica de trabalho invisível é reforçada, já que essa atividade do trabalho docente, que poderia ser mais visível, ao menos para os alunos da graduação, ainda não o é.

Evidente, que não é a todo momento que os professores terão oportunidade de tratar na sala de aula os seus temas de pesquisa. O que se questiona aqui, é a não menção de quais temas de pesquisa do docente, o não incentivo a pesquisa pela iniciação,

restringindo essa oportunidade aos alunos de pós-graduação. O que favorece ao não conhecimento dessa atividade de trabalho do docente, já que os alunos não sabem, não vem, conhece esse lado dos seus professores.

São as pequenas escolhas cotidianas que no exercício diário das atividades de trabalho o trabalhador realiza, mencionado por Petinelli-Souza, Bianco e Machado (2007). O docente como profissional faz muitas escolhas. Ele pode pesquisar assuntos das disciplinas que ministra ou só ministrar disciplinas conciliadas aos seus temas de pesquisas, pode falar das suas pesquisas durante as aulas com um certo esforço para encaixar com a disciplina, pode ofertar uma disciplina optativa sobre seu tema, enfim, são muitas as possibilidades, são escolhas que os docentes fazem dentro das possibilidades.

Apesar da predileção pela pesquisa, a docência também ocupa um espaço nas atividades do trabalho docente; o pesquisador também precisa ser professor, precisa atuar na sala de aula. Quando o docente prepara suas aulas ele também realiza um processo pesquisa. A pesquisa nessa categoria é a de campo, que acontece fora dos limites de uma disciplina. Fazer pesquisa, ser pesquisador ajuda a compor o corpo-si do docente, logo, a pesquisa está na sala de aula, mesmo que de forma implícita. O docente que realizou a pesquisa, o corpo que mediou esse processo é o mesmo que está na sala de aula, logo, as experiências vivenciadas pelo docente durante a pesquisa, também compõem as suas aulas, pois a experiência é atemporal e, em parte, cumulativa, o docente a utiliza a qualquer momento.

4.1.2 Professor-Pesquisador

O estar na sala de aula, o ser professor na perspectiva dessa categoria, é a prioridade, é a finalidade do trabalho docente, “[...] a atividade principal do professor é sala de aula (PROFESSORA EDILAMAR)”, o qual deve ser valorizado por essa atividade e não entendido como uma função menor dentro da universidade: “E eu deveria estar na sala de aula, sendo valorizada por isto, porque eu sei que eu sou uma boa professora, tá. Eu gosto de fazer pesquisa? Gosto, mas me obrigar a fazer?!” (PROFESSORA VALÉRIA)”. O fato dos professores verem a docência como prioridade não quer dizer que eles não gostem ou não realizem pesquisas. Muitas vezes ocorre o contrário, gostam, porém não concordam com a cobrança da

realização da pesquisa. Na fala das professoras fica latente que há uma forma de entender a regra,

Art. 4º. No regime de 40 (quarenta) horas e Dedicção Exclusiva o docente deverá, além de atividades didático-aula, exercer uma ou mais das seguintes atividades: a) Pesquisa, b) Extensão, c) Assistência não remunerada, d) Administração, e) Coordenação do Programa de Educação Tutorial – PET, f) Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (RESOLUÇÃO Nº 60 DE 1993, ART.4).

Na visão das docentes, a principal atividade do professor universitário é estar na sala de aula. As professoras fazem uma escolha do que é a atividade docente, renormalizam a norma, atribuindo a ela sua visão de qual é a principal finalidade do trabalho docente.

De acordo com os autores Araújo e Alevato (2011), Vieira Junior e Santos (2011), Mazadre e Bianco (2011), Schwartz e Durrive (2010), o trabalhador no exercício cotidiano do trabalho, faz escolhas à luz dos seus valores, da sua percepção de como aquela atividade poderia ser feita, e o faz à luz daquilo que entende como certo. Como apontado pelas professoras, que veem a pesquisa não como a prioridade, como a finalidade do trabalho docente, mas algo que elas podem fazer, não uma obrigação. O contraponto disso é que a realização de pesquisa e a sua publicação é uma norma antecedente, que não está impressa nas normas da universidade, mas socialmente, entre os pares.

É questão de posicionamento, o professor-pesquisador tem a pesquisa como um apoio ao trabalho docente, busca alinhar suas pesquisas com as realidades e conteúdos trabalhados nas disciplinas. No entanto, isso não quer dizer que nas aulas os professores falem das pesquisas que realizam, utilizem esse material na disciplina que estão ministrando. Porém, há intenção de utilizar esse material em aula, de incentivar os alunos a terem uma postura de pesquisador, irem atrás da informação, buscarem alternativas, fazer dessa oportunidade um exercício prático de ambos os trabalhos, do administrador e pesquisador,

Acho que a pesquisa, a pergunta, perguntar na empresa, entrevistar alguém, levantar dados, isso faz com que você tenha um aprendizado muito grande, porque você acaba aprendendo outras coisas relacionadas a esse tema. E essas outras coisas seriam aquilo que em sala de aula você não trataria, porque você está focando no central. No central, ele vai acabar conhecendo o que é periférico na pesquisa, na pergunta, buscando informações. Aí você, com isso, você treina o cara a ser proativo, você treina o cara se informar mais, buscar. Não conseguiu? Buscar outra fonte. Do que simplesmente bateu na primeira dificuldade... ah tá bom, vou fazer só isso mesmo. Então, acho que esse é um treinamento, é um aprendizado importante a ser

despertado e potencializado nos alunos. Às vezes a sala de aula só, não é suficiente (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] eu tô fazendo um levantamento de como outras instituições de ensino incorporaram no dia a dia do curso de graduação dois itens propostos pelo MEC e que nós não temos: a interdisciplinaridade e a transversalidade temática (PROFESSORA VALÉRIA).

As falas dos professores apontam que há ideias, desejo de tornar a pesquisa uma prática a ser ensinada, compartilhada com os alunos, como um caminho para se vivenciar na prática as realidades organizacionais (LIBÂNEO, 2002; JOOSTEN, 2013).

As categorias anteriormente citadas, não são adversárias, trata-se de uma questão de percepção sobre o trabalho docente, que adquire formatos e significados distintos para cada professor e que é compartilhado em certo grau com outros docentes. Chama-se a atenção para o fato que, o que mais diferencia as categorias é a percepção que os docentes têm sobre o que fazem e como tornar esse fazer mais agradável para si. É o processo de renormalização e produção de subjetividade que são desenvolvidos na realização da atividade docente. Assim, há os docentes que se identificam como pesquisadores que também são professores, e o inverso, professores que também fazem pesquisa.

A partir das ideias de Leite e Dimenstein (2010), é possível pensar que, nas falas anteriormente expostas, as subjetividades conduziram os docentes a perceberem o trabalho por um desses ângulos, não se tratando de algo premeditado, consciente, mas do resultado das muitas possibilidades e situações vividas por eles, como o impedimento de seguir com um outro sonho profissional², a ida para uma instituição que preza pela pesquisa, a necessidade de se trabalhar com o ensino para sobreviver³ e tantas outras coisas, que os compeliram a um desses caminhos.

4.1.3 A Pesquisa e a Publicação

Aliada ao dilema apresentado pelas categorias anteriores, uma nova categoria surge, uma que se dedica a falar dessa atividade docente, invisível maioria das pessoas, que

² O professor Flávio em entrevista relatou que no tempo da graduação tinha o sonho de ser esportista, mas que por questões de saúde não foi possível.

³ A professora Valéria relatou que durante um tempo de sua vida ela deu aulas particulares como fonte renda.

no meio acadêmico é tão cobrada e criticada: a pesquisa e a publicação. Publicar ou não torna-se, em alguns momentos, quase que escolher um lado em uma guerra, talvez uma guerra fria. Quando questionados sobre a realização de pesquisa, sobre iniciação científica, grupos de pesquisa, publicação, relação do que pesquisam e a sala de aula, os professores mostraram que existem dois lados de entendimento do que é ou não seu trabalho e que há uma linha tênue no departamento que separa os indivíduos, a partir dos seus posicionamentos a esse respeito.

Te cobram muito a publicação de artigo, isso eu acho muito ruim, porque não tão nem aí se você é um bom professor, se na sala de aula os alunos gostam de você. E aí criam-se grupinhos, grupinho dos que produzem e dos que não produzem, o grupinho dos que estão dando aula no mestrado e os que não dando aula no mestrado, é muito triste. Você vê um departamento, o nosso departamento hoje está assim, dividido, com um grupo que menospreza o outro, por causa de valores quantitativos. E que se você for ver, claro que não tem gente que não tá nem aí, que não faz bem o seu trabalho, mas é um ótimo professor, e ajuda em outras coisas, sabe? Essa coisa, essa necessidade, essa obrigação de ter que produzir, acho isso ruim (PROFESSORA EDILAMAR).

Como já mencionado, a norma sobre o trabalho do docente do ensino superior diz que os docentes devem, além da aula, realizar ao menos uma das seguintes possibilidades: a) Pesquisa, b) Extensão, c) Assistência não renumerada, d) Administração, e) Coordenação do Programa de Educação Tutorial – PET, f) Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (RESOLUÇÃO Nº 60 DE 1993, ART.4). Não há portanto, na norma, a obrigatoriedade exclusiva da realização de pesquisa, porém, entre os pares essa regra está posta, independente se é aceita por todos ou não.

O sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que avalia os cursos de pós-graduação, utiliza a produção dos professores e alunos de forma quantitativa, pontuação, como forma de avaliação. Essa produção é entendida principalmente como artigos publicados; outras atividades podem contar como pontuação, mas valem menos.

Essa predileção pela pesquisa e publicação de artigos na visão de alguns professores, é uma interpretação equivocada da norma,

[...] existe uma interpretação equivocada do tripé ensino, pesquisa e extensão [...]. A constituição diz que as universidades vão se apoiar no ensino, pesquisa e extensão. Elas têm a obrigatoriedade de fazer isso, de forma indissociável. Só que acontece uma coisa, eu sou professora, fui contratada para ser professora, fazer pesquisa é de pesquisador, fazer extensão de extensionista. [...] essa compreensão equivocada da constituição e há uma tentativa de institucionalizar na função do professor as três atividades, tá. Se

fosse realmente isso verdadeiro, todos nós do departamento deveríamos ser cobrados por extensão, se fosse verdadeiro! Tá! Mas, por que que a pesquisa sobrevive? Por causa do mestrado, porque o ministério da educação cobra pesquisa e cobra publicação. Você vai ficar publicando artigo teórico, só teórico? Você tem que ter campo, né? Isso que incomoda. Incomoda dois pesos e duas medidas. Fulano pode fazer uma coisa, Beltrano não pode (PROFESSORA VALÉRIA).

Dessa forma, a publicação de artigos ganha espaço e importância maior que as demais atividades da docência, o que é disseminado, de geração em geração de mestres e doutores, que em sua formação são conduzidos a publicar, desde o início do curso, mesmo que para tal ainda não estejam preparados, com conhecimento de assunto, com “linguagem acadêmica” e capacidade de reflexão crítica desenvolvidos (ALCADIPANI, 2011). Porém, não se deve negar que não há muito a ser feito, já que as regras estão postas, restando apenas escolher se adere ou se paga o preço por recusá-las (ASSIS, BONIFÁCIO, 2012).

Ao recusar-se, o docente sujeita-se a ser visto por seus colegas como preguiçoso, como um docente que “só dá aula”, que não cumpre com o seu papel, que não está produzindo, como destacado pelos professores,

Porque a maioria não quer fazer nada, por exemplo [...] se o cara for pescar toda tarde, e eu ficar avaliando artigo pra revista, escrevendo artigo, fazendo pesquisa financiada, orientando aluno de mestrado e doutorado, dando aula no mestrado e doutorado [...] Ganho da mesma forma que ele, ele pode dar só duas aulinhas na graduação e ir embora, o dia inteiro à toa, pescar, relaxar (PROFESSOR PAULO).

[...] entrou no concurso você e mais cinco. Desses seis, se três forem muito bons, se dedicados, derem boas aulas, fizerem pesquisa e tal, e os outros três não fizerem porcaria nenhuma, você vai ter o mesmo salário desse cara pelos próximos 30, 35 anos, e vocês vão se aposentar da mesma forma [...] às vezes até entra bem intencionado, corre o risco de se acomodar, e irem para essa zona de conforto e assinarem o pacto da mediocridade, que é muito comum na universidade (PROFESSOR FLÁVIO).

Os docentes que decidirem não seguir a corrente e decidirem que a aula é a sua maior obrigação, terão que suportar ser vistos pelos colegas dessa forma, mesmo que de forma velada, independentemente se realizam outras atividades que não estejam ligadas à pesquisa e publicação.

O mercado de trabalho docente irá exigir dos futuros docentes que tenham publicações, sejam pesquisadores, e nem sempre exigirão capacidade didática para empregar o recém-formado mestre ou doutor. Dessa forma, qualquer um que deseje enveredar-se por esse trabalho acaba por ceder a essas regras. O mercado também é exigente. Não é possível conseguir uma vaga sem determinada pontuação, o que não quer dizer que os materiais publicados são de qualidade. Uma pessoa pode

publicar vários artigos em revistas de reputação duvidosa e ter uma alta pontuação e uma pessoa que publicou poucos artigos, mas em revistas de alta qualidade, e o primeiro ficar com a vaga,

“[...] aí você vê pessoas que têm um monte de artigos publicados, fala que é pesquisador, têm um monte de artigo publicado, mas os periódicos são de qualidade duvidosa, e outro que tem bem menos, mas só periódico qualificado, esse cara que tem menos, ele vai ser visto como pior, porque o cara que tem mais artigo acaba fazendo mais pontos, isso que interessa” (PROFESSOR FLÁVIO).

Mas, conseguir a vaga não encerra o processo, há a necessidade de se manter a vida inteira produzindo, em um ritmo cronometrado, produzir como um relógio, caso contrário, o sujeito poderá ser alvo de comentários dos colegas e se for docente em um curso de pós-graduação, poderá ser cortado do programa, independente se você é um excelente orientador, professor: “[...] você precisa publicar, né? Porque também o que que acontece, se você não publica prejudica a nota do programa, e aí dependendo do programa, eles começam a cortar os professores, é um constrangimento” (PROFESSORA ALBA).

Lemos (2011) chama a atenção para os professores que precisam atender às demandas do mercado acadêmico, onde de uma certa forma o docente atua como agente duplo, ora fazendo pesquisa por interesse próprio, ora fazendo a pesquisa de temas de interesse do órgão de fomento, dos patrocinadores. Os docentes pesquisados não falaram dessa questão dos órgãos de fomento, patrocinadores das pesquisas que realizam. O tema do mercado acadêmico foi discutido a partir da avaliação CAPES que, como a professora Alba disse, cobra publicação dos docentes.

A necessidade por publicação existe tanto para o aluno do mestrado/doutorado como para o professor, “[...] essa é uma cobrança da CAPES que eu acho que não vai ter volta; a gente tem que se enquadrar para que os programas tenham notas e recebam bolsas, enfim, recursos, né? Vai precisar da publicação” (PROFESSORA ALBA).

Na verdade o mestrado é o início da formação de pesquisador, e o primeiro passo do pesquisador é a publicação de artigo, e isso é uma exigência da própria CAPES, os cursos pra se manterem abertos (PROFESSOR PAULO).

Apesar de, na fala dos professores a publicação de artigos ser uma cobrança maior para os docentes que atuam na pós-graduação, isso não quer dizer que quando o docente é cortado, essa informação não chegue aos seus colegas e os afete de alguma forma, ou seja, mesmo que o professor não queira pesquisar, publicar, de

alguma forma essa cobrança também chega até ele, seja pela cobrança relacionada a si mesmo ou aos outros.

Essa situação pode reforçar o posicionamento do docente a respeito da pesquisa, favorável ou não, ou gerar uma mudança de posicionamento, produzindo novas subjetividades (ANSELMO, 2011). Um novo olhar é lançado sobre a forma de realização do trabalho docente, esse é um processo contínuo, que envolve a produção de subjetividades (VOLNOVICH, 1996; MANSANO, 2010; ANSELMO, 2011) e renormalização (TELLES; ALVAREZ, 2004; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010; DIAS, SANTOS; ARANHA, 2015).

4.1.4 Opção pela Docência

Segundo a fala de alguns docentes pesquisados, a docência não foi uma segunda opção, mas uma escolha pensada e desejada, a qual não os têm desapontado. “Sou, sou muito. Eu acho que eu escolhi uma profissão que me realiza” (PROFESSORA EDILAMAR). Apesar de todos os professores, quando perguntados se se consideravam felizes com o trabalho docente terem respondido sim, não foram todos que afirmaram que realizaram a opção pela docência, mas também não disseram que a docência foi uma última alternativa profissional.

“Mas eu não consigo me ver fazendo que não seja isso, que eu curto, que eu gosto, uma escolha, né? Porque na verdade eu entrei na universidade, eu tô aqui por opção, não pela falta dela, né? Porque tem gente que, o cara vira professor porque tentou um monte de coisa e ele é ruim em tudo e ele vem pra cá, ele é ruim também, mas é o que sobrou pro cara fazer e vai tocando, né? No meu caso, felizmente, fui eu que escolhi isso. Então, foi uma escolha minha e não me arrependo” (PROFESSOR FLÁVIO).

A docência é tida como uma atividade que dá satisfação, em que o docente se realiza, “Eu gostava do meu trabalho, mas me realizava na sala de aula (PROFESSORA EDILAMAR)”. A professora atuava em uma empresa privada em um cargo voltado para a sua formação na graduação, tinha tido uma experiência com a docência durante esse tempo, desenvolveu o desejo de ser docente e descobriu ali uma atividade que trazia completude, satisfação.

A fala da professora Edilamar expressa uma particularidade, que ilustra o que tem sido discutido nesse trabalho, a produção de subjetividade, e nesse caso é explícito que houve uma mudança de percepção. Na apresentação da professora foi mencionado que a docente tinha o desejo de atuar no mercado, não gostava de pesquisa, renegava a docência e, em algum momento da sua história, descobre

exatamente nessa atividade satisfação, felicidade. O exercício desenvolvido durante as suas primeiras aulas na instituição particular produziu uma nova forma de perceber o trabalho docente, como dito por Anselmo (2011), à medida que o sujeito tem contado com atividades, vai tendo outras experiências, há produção de subjetividades.

O trabalho docente tem muitos problemas, apresenta dificuldades, contratempos. A universidade, os colegas, podem não ser o que o sujeito esperava, mas ainda assim o docente se sente satisfeito com o que faz,

É a única coisa que eu consigo me ver fazendo, e fazendo com prazer, é fazendo o que eu faço. Eu não consigo, às vezes quando eu fico puto com alguma coisa, eu fico pensando, se eu quiser jogar tudo pro alto, o que é que eu vou fazer e que me traria satisfação? (PROFESSOR FLÁVIO).

Na opinião de alguns docentes, a opção pela docência teve relação com o contato com bons professores, que lhes mostraram os caminhos da vida acadêmica, do que se tratava: “eu tive a sorte de tanto na graduação, como no mestrado e doutorado de ter bons professores, bons orientadores. Eu meio que procurei usá-los como referência e pegar o que eles faziam de bom pra mim, e eu fazia isso com os meus alunos” (PROFESSOR FLÁVIO). Essa fala salienta algo que é comum, segundo a literatura sobre o ensino superior (FREIRE, 1996; GRILLO, 2001; SILVA; BORBA, 2011), que dizem que até pela falta de uma formação durante o curso de mestrado de aspectos pedagógicos e didáticos, os professores têm uma tendência a reproduzir hábitos, comportamentos dos professores que eles tiveram.

Ao se espelhar nos docentes que fizeram parte da sua vida estudantil, as experiências destes professores entram com o sujeito na sala de aula. É o corpo-si que, como dito por Schwartz e Durrive (2010), permeia os processos de aprendizagem, treinamento, pensamento, pois todos esses acontecem no corpo do sujeito, que carrega consigo esses aprendizados. Além disso, também o uso de si por si e uso de si pelos outros. Em suas falas, os docentes utilizaram os conhecimentos desenvolvidos durante anos, quando se encontravam na sala de aula.

No exercício profissional o sujeito utiliza esses conhecimentos adquiridos ainda como alunos, como a forma que os seus professores faziam para controlar a turma, e aplicam esses conhecimentos na sua sala. A instituição, neste caso a UFES, usa esses conhecimentos também, os conhecimentos dos outros professores que o ex-discente carrega consigo.

Em uma outra dimensão, os docentes também apontaram como ponto favorável para sua escolha pela docência a liberdade de trabalho,

“[...] eu não tenho do que me queixar não, acho que o meu trabalho é muito bom, é um bom emprego, com bastante liberdade, sabe? Me sinto muito livre pra criar, pra adotar estratégias diferenciadas na sala de aula, estratégias incomuns, sou muito livre” (PROFESSORA VALÉRIA).

É tangível que o professor tem que cumprir alguns regulamentos referentes ao seu trabalho, no entanto, quando se fala em liberdade de trabalho, está relacionado à forma de exposição, literatura, forma de avaliação, tema de pesquisa etc. (ALVAREZ, 2004; LOPES, 2011). Algo que é favorecido pelo fato de a instituição ser pública, “[...] eu acho que eu não tinha muita noção o quanto era importante para um professor, vir para a universidade federal, até porque eu vim pra cá, ganhando bem menos do que eu ganhava” (PROFESSORA EDILAMAR). O que acaba vindo com implicações não tão positivas, mas que são avaliadas pelos docentes como menores.

Duas características podem ser percebidas nessa categoria, uma é a opção pela carreira acadêmica como pesquisador, “eu já tinha decidido seguir carreira acadêmica” (PROFESSOR FLÁVIO), e outra, os professores que se dedicam à carreira acadêmica em sala de aula,

Eu acho que se eu fosse passar, “ah vamos fazer uma seleção hoje na universidade federal não sei o que, um processo seletivo para professor titular ou é para ensino, ou para pesquisa, ou para extensão”. Eu faria para ensino, eu acho que eu tenho diferencial competitivo para isso (PROFESSORA VALÉRIA).

E os que querem as duas coisas, “Eu gosto, me identifico com isso, dar aula, fazer pesquisa” (PROFESSOR PAULO).

Foi apontado pelos docentes que, apesar de haver algumas complicações, a opção pela docência pode trazer satisfação para aqueles que se sentem capacitados e estimulados para exercer esse trabalho. Quando, por exemplo, o docente consegue ver os resultados do seu trabalho, como um aluno que ingressa na disciplina nos períodos iniciais e, ao chegar aos finais, é perceptível que houve um desenvolvimento. Não que o professor tenha transmitido conhecimento, seja o responsável por esse desenvolvimento, mas sim como parte nesse processo, como facilitador (NÖRNBERG; FOSTER, 2016).

Eu sou feliz quando eu escuto de um aluno, “professora eu fui fazer concurso e caiu um monte de coisa do que você falou”, ou quando eu encontro um aluno lá na frente, “pô, professora eu tô na área tal, você lembra que você fez isso ou aquilo?”. Eu tive um aluno da arquivologia, que fez uma matéria

comigo, encontrou comigo e falou: “professora!” Eu reconheci o rapaz, “como é que você está?”. Não me pergunte o nome, que eu não sei, mas sei que é da arquivologia. Eu abracei esse aluno e ele virou para mim e falou: “professora eu passei no concurso, estou trabalhando em um cargo legal”. Sabe? Eu arreepei na hora, chorei, dei um abraço nele, isso para mim é ser professor, é ser capaz de resgatar o ser humano (PROFESSORA VALÉRIA).

Apesar de todas as dificuldades, de ser um trabalho que ocupa muito tempo, invade a vida privada do sujeito, os professores pesquisados afirmam que se sentem satisfeitos com o trabalho que realizam, mas também apontam para questões que merecem ser repensadas e melhoradas, como será discutido no próximo tópico.

4.1.5 Reflexões Sobre a Docência

O ser docente é envolto de percepções que tem sobre si, seus alunos e seus colegas. Nessa categoria estão presentes algumas reflexões que os docentes em suas falas fizeram sobre o trabalho docente, os alunos e os outros professores. Muitas das falas se referem a comportamentos e posturas que podem favorecer ao ensino. Começando pelo ambiente que o professor gera dentro da sua sala de aula. Na opinião dos docentes, a sala de aula tem que ser um ambiente que favoreça a pergunta, o questionamento e conseqüentemente o aprendizado, “[...] a pessoa não pode ter medo do professor, eu acho. Tem que ter uma convivência saudável, tem que se sentir à vontade [...] enfim, é importante, pra o aprendizado (PROFESSORA ALBA).

“Então, isso, acho que é um esforço importante e normalmente é isso que tento estimular pra eles. É questionar, perguntar, inclusive questionar até o professor, a autoridade do professor, acho que qualquer forma de autoridade é passível de ser questionada, não só pode, como deve ser questionada, desafiada, inclusive eu (PROFESSOR FLÁVIO).

Como a professora Alba disse, o aluno não pode se sentir coagido de perguntar, ele tem que se sentir estimulado a isso. A docência envolve esse questionamento para que ambos, professor e aluno, tenham uma comunicação alinhada, um fale e o outro entenda, e no caso do professor ele perceba até que ponto o aluno entendeu. Além disso, que haja a possibilidade de troca, que o aluno também faça parte do seu processo de desenvolvimento, na construção do seu saber, que sinta o desejo de buscar o conhecimento (LIBÂNEO, 2002; DELMAR, 2012; SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012; SANTANA, 2013; NÖRNBERG; FOSTER, 2016).

No entanto, essa não é uma tarefa simples, pois há alguns ruídos ao longo do caminho do aprendizado de ambos. Há alguns alunos que não se envolvem com a aula e, alguns professores têm dificuldade de entender que não são detentores de todo o

conhecimento e que em alguns assuntos os alunos terão maior domínio (FIORIN, 2001; JOOSTEN, 2013),

Mas eu prefiro não dizer, “esse é o meu lado”, e dar uma série de explicações e usar uma série de argumentos. É, porque você corre o risco muito grande de você acabar tentando convencer os alunos que a sua posição é verdadeira. Aí deixa de ser ensino e passa a ser doutrinação. Então, eu evito ser um doutrinador nesse sentido (PROFESSOR FLÁVIO).

Então, o que que acontece, às vezes as pessoas vão muito radicalmente pra sala de aula, meio jesuítico, achando que ele é dono da verdade, esse é um problema que eu acho que acontece. E outra coisa também, a pessoa pode também transmitir sentimentos, de raiva por um aluno, ou de não gostar dele simplesmente porque ele tem uma opinião diferente, tá entendendo? Isso faz parte do ser humano (PROFESSOR PAULO).

O professor Flávio fala do cuidado com o posicionamento em relação a determinados assuntos pelo docente na sala de aula. Outros professores também compartilham dessa preocupação, pois se corre o risco de alguns alunos verem aquilo como sendo verdadeiro ou melhor. O professor acaba exercendo esse papel, “Você, na condição de professor, você é formador de opinião (PROFESSORA ALBA).

Um outro aspecto que chama atenção na fala dos professores é a necessidade de se respeitar a opinião dos alunos, de não ver aquilo que o aluno fala como um ataque, mas sim que os alunos podem enxergar as coisas por uma ótica diferente, que pode não ser compartilhada pelo docente, mas deve ser respeitada (SILVA; BORBA, 2011). É um desafio que é colocado aos docentes, entender os alunos, suas experiências, que se trata de uma geração diferente (GRILLO, 2001). É claro que o docente deve corrigir quando algo conceitual estiver errado, mas alinhado com a lógica que o discente compreende, tendo em vista que o aluno também tem algo para contribuir com aula, que o discente pode ser mais conhecedor de algum aspecto, tenha uma fonte ou uma informação mais atualizada,

[...] eu aprendo muito com eles, porque a gente não sabe tudo, como eles são mais jovens, mais antenados às tecnologias, eles entendem muito mais que a gente. Então eu presto muita atenção ao que eles falam. [...] e se eu não souber alguma coisa eu falo, “Oh, não sei não, eu vou procurar em casa e te falo” (PROFESSORA EDILAMAR).

Dentro dessa dimensão, o professor deve controlar o seu emocional, e não entender essa contribuição como um desafiar a sua autoridade, o que novamente remete ao fato de que o aluno deve ser respeitado, “[...] acho que os professores são extremamente egocêntricos [...] às vezes os caras vão pra sala de aula, exatamente pra mostrar pros alunos o quão burro vocês são [...] Pra exatamente elevar a autoestima” (PROFESSOR PAULO). Quando na verdade o papel do professor é de

um facilitador do conhecimento, não um detentor do conhecimento e que o distribui, o transmite, mas indica os caminhos, as possibilidades e incentiva os alunos a buscar desenvolver o seu próprio conhecimento (FIORIN, 2001; JOOSTEN, 2013).

Dentro da discussão dessa categoria, um ponto que emergiu é a necessidade do professor universitário ter conhecimentos pedagógicos, que os professores estão chegando às salas de aulas sem saberem nem como planejar suas aulas, avaliar os alunos,

[...] e tem gente que até hoje não sabe fazer prova, tem gente que não tem a menor preocupação com a questão pedagógica, não tá nem aí, que acha que basta passar o conteúdo, que não tá nem aí se a forma como ele tá passando é correta, se as provas que ele tá dando são corretas, as questões que eles passam (PROFESSORA EDILAMAR).

Porque a gente não é preparado pra isso, na verdade eu sou bacharel, não fiz licenciatura. Então, esses cursos que a UFES está oferecendo e que a gente como professor tem que buscar, eu acho que são importantes também pra te ensinar a estruturar uma aula (PROFESSORA ALBA).

E outra coisa faz parte da didática [...] Hoje porque você faz um mestrado (usa um tom de voz questionador) pressupõe-se que você é professor. Isso não é verdade, porque a disciplina de metodologia de pesquisa não te dá essa competência, e a disciplina de didática no ensino superior não te dá essa competência, entendeu? (PROFESSORA VALÉRIA).

A fala das professoras chama a atenção para o fato de que a formação do professor universitário não recebe muito cuidado, impera a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar, deixando-se de lado uma formação na pós-graduação para a atuação na sala de aula (FIORIN, 2001; LIBÂNEO, 2002; OLIVEIRA, D.A, 2004; VEIGA, 2006; MEDEIROS, 2007; SILVA; BORBA, 2011, GONÇALVES; ROCHAEL, 2015; JOOSTEN, 2013).

A fala da professora Valéria traz um outro ponto interessante, as normas que são sociais, normas antecedentes,

Eu apago o quadro (bate a mão na mesa) pelo fato não só de ser uma norma, pelo fato do respeito ao professor que vai me suceder e por respeito ao patrimônio público [...] foi enviado um *e-mail* para todos os professores, [...] Isso. Tá formalizado” (PROFESSORA VALÉRIA).

Quando o professor se retira da sala e não apaga o quadro ele está descumprindo uma norma da instituição e, mesmo que não houvesse o *e-mail* enviado aos professores, a regra já existia informalmente. O descumprimento dessa norma antecedente caracteriza renormalização, que é uma ação tomada, fruto de uma avaliação feita pelo docente, que a adapta, interpretada e realiza de forma distinta dos demais docentes.

A mesma ideia supracitada se aplica a quando o colega passa do tempo da aula. Isso impede que o outro docente monte seus equipamentos e comece a aula no horário e os alunos possam ter uma pausa entre uma aula e outra, cheguem atrasados na outra aula, porque pode haver alunos que não sejam da turma... Enfim, uma série de atrasos, “[...] eu acho chato ter um colega ali na porta me esperando, porque já aconteceu comigo [...] me incomoda, eu estar na sala de aula quando o outro colega chega [...] atrapalhando o trabalho dele” (PROFESSORA ALBA).

Situações como essa, desagradáveis, podem afetar o docente, deixá-lo de mau humor, estressado, como mencionado pela professora Valéria, e comprometer a realização da atividade de trabalho. Da mesma forma, acontecimentos agradáveis também pode afetar o docente. Como dito, na realização da atividade de trabalho o docente está por inteiro (BORGES, 2004).

Quando o professor está na universidade, especificamente na sala de aula, ele tem que lidar com um número variado de realidades, o que pode gerar um certo desgaste emocional “[...] eu diria que ela traz um desgaste emocional, psíquico, seja lá o que for, às vezes é muito cansativo [...] as pessoas trazem uma certa demanda que nem sempre é uma demanda acadêmica [...] você lida com essas questões” (PROFESSOR PAULO). O trabalho docente envolve a relação entre as pessoas, o social, que é repleto de cargas emocionais. O professor não é imune a elas, da mesma forma os alunos (PICADO, 2009; MELO, 2012; FÁVERO; PASINATO, 2013).

Esse desgaste emocional mencionado pelo professor, também pode ser atribuído ao esforço que o professor é chamado a fazer para compreender a turma na qual leciona. Foi apontado pelos professores que é importante que o docente tente entender a turma na qual está atuando, pois “[...] públicos diferentes, estratégias diferentes (PROFESSORA VALÉRIA), “Cada turma tem uma característica pessoal dela, uma personalidade” (PROFESSOR PAULO), que o professor precisa tentar compreender para saber como proceder para que o processo de ensino aconteça da melhor maneira possível (GRILLO, 2001; LIBÂNEO, 2002; DASSOLER; LIMA, 2012; SANTANA, 2013).

Os autores supracitados, falaram da necessidade que a docência e o docente tem de se reinventar, inclusive o aprendizado não acontece só pela vontade e pela técnica do

docente, é preciso que o aluno se envolva também. No entanto, em suas falas os professores destacaram a falta de interesse dos alunos,

“[...] hoje em dia, não digo todos os alunos, [...] não tão interessados em estudar [...] Eu olho, às vezes eu acho que eles nem sabem o que estão fazendo aqui. [...] Você sente que tem neles desinteresse, da parte deles. Antigamente os desinteressados eram a minoria, hoje em dia é o contrário. Os interessados são a minoria” (PROFESSOR PAULO).

Dentro dessa dimensão, os alunos não se envolvem, os alunos querem que o ensino seja moderno, querem que o professor traga materiais atualizados, mas não querem sair da “educação bancária”⁴, ainda querem que o professor dê tudo pronto, que não tenham que fazer nada, só absorver e não desenvolver o próprio conhecimento (FIORIN, 2001; MASSETO, 2003; JOOSTEN, 2013). Os alunos não realizam a parte deles no processo, eles não estudam durante o semestre somente para as avaliações, “eles não leem mesmo, só leem na véspera da prova, eles ficam desesperados. Aí eles veem que é muita coisa, porque eles não leem o passo a passo” (PROFESSOR PAULO).

Apesar disso, alguns docentes ainda idealizam novas formas de realizar o ensino superior. Os professores falam da necessidade do aluno passar menos tempo na sala de aula, que os conteúdos sejam mais interligados, para que os alunos possam perceber que as disciplinas não são mundos separados,

Inclusive eu acho que os alunos passam muito tempo dentro de sala de aula, deveria ter menos tempo em sala de aula e mais tempo fazendo outras coisas, relacionadas ao curso. Por exemplo, se tivesse uma disciplina de 60h, 30h sala de aula e as outras 30h obrigatoriamente um programa pra aplicar aquele conteúdo na empresa. Isso conectado às outras disciplinas do semestre, que também teriam 30h, e aí teriam que fazer um projeto ou algo do tipo. Usar as 30h extraclasse pra executar isso. Algo do tipo assim; que é muito tempo em sala, não é bom, tinha que ser menos tempo pra poder eles aproveitarem o que aprendem na sala e você forçaria o conteúdo ser mais enxuto e mais centrado no que é essencial (PROFESSOR FLÁVIO).

Muitos autores, como: Cunha (2000), Libâneo (2002), Masseto (2003), Medeiros (2007), De Vincenzi (2012), Joosten (2013) e Foster (2016) falam que deveria haver nas disciplinas do ensino superior uma interdisciplinaridade, claro que se teria as disciplinas separadas, mas que os alunos conseguissem perceber para que serve aquela disciplina, como cada uma auxilia na sua formação. Destaco o trabalho do professor e doutor Marcos T. Masseto (2003), *“Docência universitária: repensando a*

⁴ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz&Terra, 1996.

aula”, em que o autor apresenta uma diversidade de formas de se ministrar os conteúdos, de atividades que poderiam ser realizadas em conjunto com outras disciplinas.

Essa categoria tem como particularidade o fato de ser fruto de reflexões dos próprios docentes sobre sua atividade de trabalho, os pontos levantados não são unanimidades entre os docentes pesquisados, mas representam a opinião e reflexão sobre a docência de ao menos dois docentes. Destaca-se a prática da reflexão sobre o trabalho, já que a renormalização é oriunda desses momentos e conseqüentemente na formulação de novas normas e modos de fazer.

Alguns pontos apresentados nessa categoria poderiam estar em outras categorias, mas não o foram, pois não são uma prática já realizada, mas ideias. O fato de ainda estar no campo das ideias fez com que fossem classificados em uma categoria à parte.

4.1.6 Docência

A docência foi o objeto de investigação desse estudo, que a buscou estudar por meio de seus trabalhadores, os docentes. Nesta categoria as falas dos docentes estão relacionadas às suas formas de atuação e organização na sala de aula, na aula expositiva. Segundo o professor Flávio, o formato de aula “[...] mais usual, mais frequente que é a aula expositiva”, em que o docente apresenta o conteúdo expondo-o oralmente, com ou sem o auxílio de *slides*, quadro.

Nesse tipo de aula os alunos tendem a ouvir mais e quando possível fazem perguntas, mas a maior parte do tempo é o professor quem fala (MASSETO, 2003). “A sala de aula de alguma forma estimula a passividade, né? Que é o cara em pé, um monte de gente sentada, um fala, as outras ouvem” (PROFESSOR FLÁVIO). O fato do docente falar mais, nem sempre é porque o docente não permite que o aluno fale, mas pelo contrário, incentiva, mas não é correspondido.

No entanto, até mesmo essa maneira usual de ministrar aula pode sofrer adaptações, de docente para docente. Há os professores que gostam de usar o quadro conjugado com os *slides*, trechos de filmes ou filmes inteiros, gostam de atividades como estudos de casos e por meio deles apresentar o conteúdo do dia,

[...] *power point* eu uso com quadro [...] O *power point* é esqueleto, só tem umas coisinhas. Quando você pega um conceito você vai no quadro, dando informações a mais [...] Então os dois eu uso juntos, às vezes coloco

filmezinhos, [...] Normalmente no *power point* tem umas tirinhas, que tem a ver com o tema, que tem um pouco de humor político, mas que tem a ver com conceitos (PROFESSOR PAULO).

Fávero e Pasinato (2013) falam que o professor é estimulado a sair do comum, inovar-se na sua forma de ministrar a aula. Os professores falaram de ter um repertório, não ficar restrito a uma forma só, como dito antes, para alcançar os alunos, sua lógica e também conseguir prender sua atenção, é preciso sair só do *slide* e trazer novos elementos para a aula.

Para alguns dos professores, é importante estabelecer já nos primeiros encontros com a turma, as regras e o planejamento da disciplina. O uso de um planejamento da disciplina foi um ponto que não foi unânime, pois cada professor tem sua maneira de fazê-lo. Alguns docentes planejam aula por aula e colocam a data que cada conteúdo será trabalhado em um cronograma, “Desde o início, na primeira aula eu explico como vai ser avaliado. Até as datas das atividades eu já deixo desde a primeira aula. Deixo um plano pra eles, o que têm que fazer” (PROFESSOR PAULO). E há docentes que planejam as unidades e não estabelecem a data de quando cada conteúdo será exposto.

Os professores destacam um aspecto que já foi discutido anteriormente, a falta de conhecimento sobre o planejamento pedagógico, “Sobre o plano de ensino [...] Embora eu não domine a técnica pedagógica, [...] Eu tive cursos nesse sentido, coordenei o curso. Então, eu sei o que que tem que ter no planejamento” (PROFESSORA ALBA).

[...] Agora tem um negócio que é legal te relatar, plano de ensino, a hora que eu peguei pela primeira vez, [...]fui escrevendo o que me vinha na cabeça [...] um professor velho amigo meu [...] que abriu as portas, né? Falei “professor vem cá. Ele disse: aqui não mexe não minha filha. O resto você faz do seu jeito, segue o pato”. Aí eu fui seguindo o padrão. Depois é que eu fui entender pra que que servia aquilo (PROFESSORA VALÉRIA).

As professoras apontam que a falta de conhecimento dos aspectos pedagógicos leva o professor a reproduzir aquilo que os outros professores fizeram sem saber o porquê. Claro que a ajuda de outros professores, no início principalmente, é muito válida, mas o ideal seria que ela fosse um reforço para um conhecimento pedagógico já existente (Diniz-Pereira, 2015)

Os professores apontaram como recursos utilizados nas suas aulas, os *slides*, filmes, estudos de casos. Sobre os filmes, inteiros ou trechos, os docentes mencionaram que é importante saber preparar o material de forma que contemple o tempo da aula, que

haja não só o tempo de exibir o material, mas também de explorá-lo, afinal é para isso que ele está ali (FIORIN, 2001; DELMAR, 2012).

[...] o filme é assistido de pedacinho, de pedacinho. Eu tive uma disciplina que eu trabalhei metade com filme [...] Então tinha que sobrar vinte minutos pra discussão [...] E aí eu pego vários filmes, e tem filme que eu mando editar, na cena principal, e mandou fazer um resumo só com flashes pro início e um resumo com flashes pro final. (PROFESSORA VALÉRIA)

“[...] eu não passo também tudo, normalmente eu passo no máximo 20 minutos, estourando 30 minutos [...] Então, eu passo um trecho curto, e aí a gente discute, ou faz alguma atividade” (PROFESSOR FLÁVIO). A fala do professor menciona uma coisa importante, não é só a questão do tempo institucional da aula, também deve ser considerada a capacidade do aluno de manter sua atenção, o que também se aplica à aula expositiva (MEDEIROS, 2007; OLIVEIRA, 2004).

Segundo uma das professoras, que fez um curso sobre docência durante o período de pesquisa, um dos assuntos comentados foi o tempo que a aula deveria durar, que, de acordo com os conhecimentos que ela adquiriu, não devem passar de uma hora e meia, pois os alunos ficam cansados,

Você tem que fazer, tem que se virar nos 30, pra poder chamar atenção. E não pode ser uma aula de 2 horas também não, tem que ser uma aula que você tente passar o recado e pelo menos 1:30h, 1:20h, uso de exemplos. Se você fica muito na teoria fica cansativo (PROFESSORA ALBA).

Os docentes chamam atenção para a necessidade da aula conseguir aliar o que está sendo visto na teoria com aquilo que os alunos veem na vida cotidiana, “[...] você tem que dar exemplo, você tem que encher de exemplo, e é repetir sempre” (PROFESSORA ALBA).

É importante você conseguir enxergar esses conceitos pra práticas cotidianas, como é que eles operam, como é que eles funcionam. Por isso, eu acho importante trazer as coisas do dia a dia, exatamente pra explicar esses conceitos [...] se aproximem daquilo, assimilem [...] Isso enxergar aquilo, assimilar aquilo (PROFESSOR PAULO).

E além do uso dos exemplos, os professores mencionaram a importância de levá-los a viver de alguma forma a realidade da organização, para tal o uso de pesquisas, trabalhos em grupos em empresas reais. O contato com uma realidade que não seja a deles nesses trabalhos também corroboram com a sua formação acadêmica (FIORIN, 2001; MASSETO, 2003; DE VINCENZI, 2012; DELMAR, 2012), “Então é, depende da disciplina, tem disciplina que é mais prática, aí eu passo: vocês vão desenvolver um planejamento de comunicação para o cliente X” (PROFESSORA EDILAMAR). O colocar os alunos para pesquisar, fazer trabalhos em grupo ou

seminários não pode ser somente para preencher o tempo de aula, é preciso trabalhar com os alunos essas atividades.

Um procedimento que é realizado pela maioria dos docentes é apresentar no início da aula um resumo do que foi falado na aula passada e, a partir disso, já conectar com o conteúdo do dia, lançar perguntas aos alunos durante a apresentação do conteúdo, estimulando que os alunos interajam. No encerramento da aula, os docentes fazem um apanhado do que foi aprendido no dia,

Então, em uns 5 minutos ali, eu retomo o que a gente falou na aula anterior, que é pra lembrar rapidamente e fazer a conexão, dessa aula com a aula que ia ser dada. Aí, uma vez que eu fiz essa conexão, que eu voltei a aula anterior resumidamente, aí eu faço a introdução da aula do dia, aí eu falo o que a gente vai ver [...] isso tipo eu falo os principais pontos da aula, também de forma bastante resumida, só pra eles terem uma ideia do que vai vir pela frente. E uma vez feito isso, eu inicio a aula (PROFESSOR FLÁVIO).

Então, sempre no início da aula eu mostro qual o objetivo da aula, e como é a estrutura da aula, como é que eu estruturei a aula [...]No início da aula, e no final tem um slidezinho que eu pergunto se teve dúvida (PROFESSORA ALBA).

Não foram todos os professores que demonstraram essa necessidade, mas alguns docentes mencionaram que se preparam para estar na sala de aula, lendo o conteúdo antes, dando uma olhada nos *slides*,

“[...] sempre antes da aula eu reviso o conteúdo, pra ter na minha mente assim, qual é o roteiro, [...] uns 15 minutos antes, eu reviso o conteúdo lá no computador, só os *slides*, só pra conectar o roteiro. [...] E só pra ter uma ordem ali, do que vai ser apresentado, pra eu poder ter uma sequência né? Organizada uma sequência lógica da apresentação, e também para os alunos poderem acompanhar, e depois usar como roteiro de estudo (PROFESSOR FLÁVIO).

Não consigo, não me sinto bem entrar na sala de aula despreparada, e se tem uma coisa que eu amo fazer é preparar aula. [...] você tem que ter um cardápio pra poder atender as várias características dos alunos em sala de aula. É, de qualquer forma, caso não tenha energia só na minha sala, aí você tem que ter alguma atividade na manga, fazer uma dinâmica de grupo ou mesmo dar aula sem o *slide*, mas assim o conteúdo ficaria prejudicado, porque eu uso muito recurso audiovisual (PROFESSORA ALBA).

Aliado a essa questão - que surgiu por causa da pergunta “e se acontecer de no dia o equipamento não funcionar, o que você faz?” (ANEXO A) - alguns professores falaram que não atrapalharia a sua aula. Os recursos visuais são um complemento, e caso precisasse mostrar alguma imagem, o fariam numa próxima aula. Foi destacado pelos docentes a necessidade de ter mais de uma aula pronta. Apesar de, a maioria dos professores, já ter todo o material das aulas do semestre pronto e somente atualizá-lo na mudança do semestre, ter uma alternativa para problemas técnicos, de saúde é

uma prática interessante na opinião dos docentes, “[...] a gente tem que chegar preparado pra aula com pelo menos quatro aulas prontas, que se der problema com uma aula, você tem material pra outra” (PROFESSORA ALBA).

Eu fiz uma atividade pra estudar pra prova, onde eles elaboravam perguntas, trocavam entre os grupos, aí os grupos tinham que responder, e quem terminasse em menos tempo, e acertasse tudo ganhava, eles adoraram. Menina, a prova foi um sucesso! Eu tive dois alunos na média, o resto tudo acima da média ou fecharam a prova [...] tem dia, tem dia que você não tá a fim de fazer isso, sabia? E aí você tem dentro dos pacotinhos, aí, de opção, “ah vou fazer tal coisa, que é mais legal”. Professor passa por isso, vai que um dia você tá gripado, vai que um dia você tá rouco, são coisas que vão prejudicar a aula expositiva (PROFESSORA EDILAMAR).

Nas falas das professoras podem-se destacar a imprevisibilidade da atividade docente e necessidade de se ter um plano B. A imprevisibilidade da atividade, como apontado por Morschel e outros (2011), a norma não é capaz de prever tudo o que pode acontecer durante o exercício da atividade. Na perspectiva da aula como atividade de trabalho e pensando a ementa como norma, a ementa não coloca uma maneira específica de realização da atividade, mas estabelece os conteúdos que devem ser trabalhados nas sessenta horas da disciplina, não prevendo a falta de luz, fenômenos meteorológicos, indisposições físicas do docente.

Além da imprevisibilidade e da necessidade de um plano B, as professoras ressaltaram a necessidade de ter um repertório, de não ser um professor somente de aula expositiva. “É importante você ter repertório, né? Ver como é que os outros fizeram, adaptar ao seu jeito, eu reproduzo muito as coisas que eu vi nos meus professores” (PROFESSORA ALBA). Segundo a fala da professora Alba, pode-se dizer que esse repertório vai sendo construído, à medida que o professor vai ganhando experiências, vai convivendo com outros colegas, e vai percebendo o que dá certo ou não. O docente, cotidianamente, realiza micromudanças que vão alterando a forma de realizar a atividade. Por mais que seja inspirada em outra pessoa ou de inspiração do próprio docente, com o tempo a atividade vai ganhando novas formas de ser feita (AMADOR; FONSECA, 2011).

A falta de interesse dos alunos compromete a atuação do professor em sala de aula. Na opinião dos professores, se o aluno é capaz de aprender sozinho, ele deveria ter feito EAD,

[...] eu não tenho como dar aulas se não tiver vocês para quem dar aula, e vocês podem estudar sem mim? Podem, mas vai sempre ficar uma dúvida [...] Eu posso ser autodidata, mas tem certas coisas, que eu dependo de um

professor, tem algumas coisas, o pulo do gato, que a gente depende ainda do presencial, a gente depende da interação com o outro, não um processo, eu diria que poderia ser a distância, no sentido de *Skype*, não do escrito por escrito, é preciso estar perto (PROFESSORA VALÉRIA).

Os professores falam que o aluno pode até ser autodidata, mas que isso não é motivo pra ele ficar atrapalhando a aula. Ele pode, desde que sem incomodar, ficar fazendo outra coisa, ficar na sinuca sem problema, inclusive a maioria dos professores adota a filosofia do “se chegar na hora da chamada ganha presença normalmente”.

Em sua fala, a professora Valéria aponta para a importância da relação do professor e do aluno, para que o processo de aprendizagem se realize. Todos os demais professores também ressaltaram isso, “O aprendizado não flui; é como terapia, se você não se identifica com o seu terapeuta, sua terapia não anda, então eles têm que se identificar com você e você com eles também” (PROFESSOR PAULO).

[...] pra eu conseguir dele um aprendizado legal, e eles conseguirem de mim que eu passe o máximo de conteúdo que eu conseguir, eu acho que essa ponte precisa existir. Quando eu tô numa turma que não corresponde às minhas expectativas, eu já fico fria, a aula não flui, não é legal (PROFESSORA EDILAMAR)

[...] pra que aconteça o ensino e a aprendizagem precisa haver uma relação, [...] não adianta eu só chegar na sala e passar o conteúdo [...] Isso não quer dizer que os alunos vão aprender, não quer dizer que eu tô ensinando. Eu só vou ensinar se o aluno aprender, se o aluno não aprendeu, eu não ensinei, e pra que isso aconteça, eu preciso ter uma relação entre o aluno e o professor (PROFESSORA ALBA)

Como dito por Schwartz (2007), o trabalho nunca é feito na mais completa solidão, para que a aula, o aprendizado seja realizado é preciso que todos os participantes estejam envolvidos. Se o professor fala e os alunos não entendem e se o aluno fala e o professor não entende, o aprendizado pode ser mais difícil.

[...] aquilo que tem a ver, que se encaixa bem no conteúdo da disciplina, eu costumo incorporar nas minhas aulas seguintes, do próximo semestre [...]eu acho que é essencial, essa troca, porque uma aula, embora eu seja o professor, ela não é, eu penso que ela não deveria ser unidirecional, né? Deveria ser multidirecional, eu, de mim pra os alunos, dos alunos pra mim, dos alunos entre eles. Então, eu acho que a participação ajuda nesse sentido (PROFESSOR FLÁVIO).

O professor destaca que o ensino não é unidirecional, mas multidirecional; o professor estimula, mas quem dá o tom é o aluno. No entanto, para que os alunos colaborem com a aula é preciso que ele se sinta à vontade para contribuir. Dessa forma, ser ríspido quando um aluno responde errado ou dá uma contribuição que não seja adequada, pode desestimular o aluno. É preciso corrigir sem inibir, “Não vou falar ‘você tá errado’, eu dou a resposta correta e procuro mostrar pra ele que aquilo

conceitualmente não está correto. Mas, não que a posição ideológica, política dele seja inválida, né?” (PROFESSOR FLÁVIO).

Posto isto, a docência pode ser vista como uma relação construída, entre o aluno e o docente e o docente consigo mesmo. À medida que o professor adquire novas experiências, há a produção de novas percepções sobre si e o trabalho.

4.1.7 Subjetividades Docentes

Na apresentação dos participantes deste estudo, buscou-se apresentar alguns elementos que mostrassem a história e percepção dos docentes, com a intenção de revelar uma pequena parcela de sua subjetividade. Nessa categoria abordam-se as subjetividades docentes, ou seja, a forma como o docente percebe a si e a atividade. A categoria aborda os pontos em comum entre os depoimentos, considerando a docência como algo que forma e transforma os sujeitos docentes.

Não é incomum que os trabalhadores, de qualquer classe, tenham sua identificação substituída pela sua profissão, é o Fulano advogado, doutor Beltrano médico, professor Fulano, seu zé motorista, o porteiro, e que por trás dessas profissões existe um ser humano, e que essa humanidade é fundamental e indissociável do trabalho. O trabalho docente é repleto de aspectos da humanidade de seus trabalhadores, que colocam sua marca na forma de administrar sua atividade de trabalho,

[...] a tolerância é pra eu começar a aula [...] Na aula das 7h eu faço isso em função do trânsito, e na aula das 9h eu faço isso porque pode ser que o professor anterior tenha terminado a aula muito próximo das 9h e eles tenham terminado de sair pra fazer o intervalo, comer um negócio, e eu dou também essa tolerância de uns 10 minutos, até a turma voltar e tal (PROFESSOR FLÁVIO).

Então, o que você tem que fazer não é julgar a pessoa, ou chamar ele e “você tá errado”, você tem que aprofundar o conteúdo em cima daquilo [...] Do questionamento dele, da opinião dele, pra tentar construir esse processo, digamos, de outras percepções, outras lógicas. Assim, tentando mostrar que não tem uma coisa que seja certa ou errada, mas na realidade são construções (PROFESSOR PAULO).

[...] eu já tive um caso de um menino que tinha um quadro de [...] albinismo [...]e ele tinha um problema grave de miopia. E eu percebi e eu fiz uma prova especial pra ele, com uma letra desse tamanho [...]e falei “oh, não assusta não, porque eu fiz uma letra maior pra você, pra te facilitar.” Então, assim são pequenas percepções que eu acho que fazem parte de quem é docente, seja no ensino particular, no ensino público (PROFESSORA VALÉRIA).

Nas falas anteriores, os professores expõem atitudes que tomaram com base nos seus valores, na sua humanidade presente na sala que os levou a tomar atitudes em relação a seu trabalho. O começar a aula mais tarde pensando na questão do trânsito,

o tentar entender que os alunos têm opiniões diferentes, porque tiveram histórias de vida diferentes, o fazer uma prova com formatação diferente, não é uma obrigação, não é uma norma, mas é uma ação produzida pela forma como estes docentes percebem cada uma dessas situações, e essas situações produzem novas subjetividades (MOREIRA; DUTRA, 2006; LEITE; DIMENSTEIN, 2010).

Evidente que essas reações às situações não surgiram instantaneamente, mas com o tempo. A subjetividade tem essa característica, é a junção de aspectos desenvolvidos no passado e no presente. É como uma fotografia, onde se congela a imagem, mas o ambiente já não é o mesmo, já mudou (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

É quase inevitável que experiências individuais, familiares, profissionais sejam usadas para ilustrar algum aspecto que o professor deseje focar no conteúdo,

O meu pai, monte de gente me conhecia, meu pai é professor também, “nossa, seu pai fala tanto de você nas aulas!” Eu faço a mesma coisa hoje, fico falando da minha filha, fico falando do marido. Acho que é normal a gente falar das pessoas com quem a gente vive [...] Eu acho que não tem muita separação mesmo não. E isso mostra que somos pessoas, que não somos máquinas (PROFESSORA EDILAMAR).

Por mais que o docente se esforce por não misturar as dimensões, como é um único corpo, tudo o que é vivenciado por esse corpo permanece ativo em todas as dimensões com que o sujeito tenha contato (SCHWARTZ, 2000). Em algum momento, o docente transmite e recebe aspectos pessoais na sala de aula, “[...] problemas todo mundo tem e da mesma forma que eu não vou trazer problemas pessoais meus pra sala de aula, não gostaria que eles trouxessem” (PROFESSOR PAULO). A fala do professor retrata o desejo e talvez a real intenção de não misturar situações da sua privada com a profissional. No entanto, não é possível: o docente entra na sala de aula com tudo o que o constitui.

O trabalho docente exige um constante estudo, uma constante preparação (PROFESSORA ALBA). Os erros cometidos também ensinam, situações que surgiram, atitudes tomadas e que quando são revistas, já não são interpretadas como as mais acertadas, “eu já fui uma professora que batia na mesa [...] com a mão, com o anel, cheguei a romper veia, *never more*, isso não adianta, o tempo me mostrou” (PROFESSORA VALÉRIA).

Quando se está na sala de aula, o tempo é curto e são muitas escolhas que o docente realiza, as quais podem não ser as melhores, mas eram necessárias naquele

momento. O docente realiza uma autogestão do seu trabalho, avaliando-se, à medida que novas perspectivas lhe são oferecidas (SCHWARTZ, 2000), como o caso da professora Valéria que, quando sofreu fisicamente com um hábito, percebeu que era o momento de mudar. Essas mudanças também podem acontecer sem que o sujeito perceba.

[...] antes os descasos dos alunos me irritava, porque eu preparava aula e tal, aquele aluno que senta lá no fundo com o pé em cima da carteira [...] todo escambrado, e fica, e olha pro céu [...] como se dissesse assim, “eu tô aqui, porque eu não tenho alternativa” [...] Esse aluno, por exemplo, tem dia que me irrita, tem dia que me irrita, eu controlo, porque eu passo a focar no aluno que tá prestando atenção (PROFESSORA VALÉRIA).

Nessa fala a professora fez uma escolha, não perder o controle, não se irritar com os alunos que não estão dispostos a contribuir e aproveitar a sua aula. Se é ou não uma boa decisão, não é possível saber, mas são essas microescolhas que permeiam a realidade da atividade do trabalho docente (PETINELLI-SOUZA; BIANCO; MACHADO, 2007), de acordo com a subjetividade vigente, à luz daquilo que as regras lhe permitem fazer.

Cada instituição na qual o docente atuou deixou marcas na sua forma de pensar e agir como docente,

[...] ah eu fico porque acho que foi um hábito que eu peguei lá, [...] tinha uma faculdade que eu trabalhei [...] que a gente tinha que ficar com a prova, na verdade devolvia a prova pra faculdade, eles arquivavam lá. E eu meio que criei esse hábito, de pegar e ficar com a prova. Aí eu fico com ela (PROFESSOR FLÁVIO).

Os colegas com os quais trabalhou, a forma como conseguiu ter um melhor resultado com as suas turmas, o que funciona e o que não funciona, um docente pode conseguir contar piada e ser ótimo para a aula e outro não,

Mas eu sei, quando eu comecei a dar aula, eu testava as coisas que eu achava boas e via que eu as fazia bem, e as que eu não fazia. Uma que eu não fazia e parei foi essa coisa de piada. No início eu fazia pra tentar fazer a aula ser divertida e tal, e eu vi que não tinha nada a ver comigo. Não era bom, não funcionava direito, ficava uma coisa meio forçada e era ruim. E eu descobri que eu, no meu jeito de ser, eu não precisava forçar essa piada, essa característica, né? Depois eu acabei indo bem, sem ter que ficar fazendo piada (PROFESSOR FLÁVIO).

A fala do professor não foi a única que abordou essa questão. Os demais também falaram da questão de espelhar-se naquilo que os professores que tiveram lhes ensinaram, mas nessa fala, em específico, ela descreve esse processo.

O espelhar-se em outros docentes não é ser uma cópia fiel, mas uma fonte de inspiração. O docente avalia quais atitudes dos seus pares que correspondem com a imagem de ele faz de si, a imagem do que é um bom professor socialmente, o que é um bom professor entre a comunidade acadêmica (NEWTON, 1998; DA SILVEIRA, 2002; MOREIRA; DUTRA, 2006; MANSANO, 2010). Elucidando essa ideia, tem-se a fala da professora Edilamar falando da questão do vestuário, que no início servia para impor respeito e hoje tem mais a finalidade de aproximar,

[...] no começo, o objetivo era passar credibilidade, por meio das roupas pra disfarçar um pouco a minha idade que era mais jovem [...] eu gosto de tá mais perto deles, inclusive no código mesmo, a comunicação visual, que mostra que eu tô mais perto deles; Com isso eu vou ter essa abertura maior [...] De falar, de interagir (PROFESSORA EDILAMAR).

Quando a turma se identifica com o professor facilita a convivência e conseqüentemente o ensino e a aprendizagem.

No próximo tópico aborda-se o traquejo com a turma, que também auxilia no processo de ensino.

4.1.8 Traquejo com a Turma

Conseguir promover uma relação com os alunos de forma a não ser permissivo, dos alunos não confundirem o professor com um amigo. Ter esse controle exige que o docente assuma uma posição, não só de formador de opinião, mas também uma posição de autoridade. Não se refere a uma postura de ditador, mas de um mantenedor da ordem (FÁVERO; PASINATO, 2013).

Quando se fala do professor como esse mantenedor da ordem, se está falando de um papel um tanto quanto desagradável e difícil. Os alunos têm muitos elementos que podem roubar a sua atenção, como o colega do lado, o *smartphone*, o *notebook* e, claro, a própria mente do estudante. Além de roubar a atenção dos alunos, essas distrações podem trazer efeitos para a aula como risos, conversinhas em tom de voz mais alto, que podem comprometer a exposição do conteúdo. Para se conseguir conduzir a aula mediante esses fatores, os professores precisam ter o traquejo com a turma.

É importante salientar, o traquejo com a turma é resultado da experiência. O docente adquire, à medida que realiza a atividade. Por isso, nessa categoria, os professores falaram como procedem diante dos pontos apontados anteriormente e como fazem para conquistar a cooperação dos alunos.

Tem que deixar claro que existe uma hierarquia e que, naquele momento, eu sei um pouco mais, e porque eu estou credenciada pra isso, né? E eu recebo pra exercer esse papel [...]é nesse momento que eu falo que é preciso manter um certo, é, distanciamento no sentido de preservar o manejo da sala, e de preservar um limite, pra que eles não avancem na intimidade do professor [...] Quando você perde a autoridade, você perde o manejo dessa aula, você não consegue fazer essa aula funcionar (PROFESSORA VALÉRIA).

A maioria dos professores salientou que no início da disciplina é importante deixar claras as regras de convivência, o que o professor tolera, o que ele não irá permitir, o que eles podem usar durante suas aulas e quais as punições para quem desrespeitar essas regras, “[...] eu deixo claro como as coisas vão ser, como eu procedo dentro da sala de aula [...]No primeiro dia de aula eu já coloco sobre celular em sala de aula, que pode sair pra atender, eu não gosto de que eles atendam dentro da sala de aula” (PROFESSORA ALBA).

Algo que todos os docentes falaram que adotam é não obrigar os alunos a ficarem na sala de aula. Eles podem sair da sala e voltar só no final que é quando eles costumam fazer a chamada,

Eu faço o pacto fixo com eles, desde o primeiro dia de aula, se você não quer ficar aqui, ouvir a aula, você pode ir lá fora [...] joga a sua sinuca que a chamada é só no final, você pode vir no final da aula que eu te dou presença, mas não atrapalhe quem quer (PROFESSOR PAULO).

[...] acho que ninguém é obrigado a assistir a minha aula, Vanessa. Não quer, não fica, e dou presença. Ah quer ficar só no final? Dou presença, não tem problema nenhum, mas não vai passar na minha prova (PROFESSORA EDILAMAR).

A fala da professora Edilamar retrata um ponto, que os outros professores também expressaram, no que diz respeito a liberar os alunos desinteressados a sair da sala, todos afirmaram que esse aluno que só chega no final para ganhar presença, ele não vai conseguir ser aprovado na disciplina, que normalmente esses alunos reprovam. Para os docentes pesquisados, os alunos que não participam da aula não conseguem evoluir na disciplina, logo não são aprovados.

Quando o professor libera o aluno que não está interessado em assistir a sua aula para sair, é como se ele estivesse acionando uma válvula que o liberta de uma situação desagradável. O aluno não vai ficar falando, atrapalhando, evita aborrecimentos, mas também há consequências para o aluno, que provavelmente não será aprovado por nota. E quanto à chamada, iremos discutir mais à frente quando falarmos das normas da UFES e a forma como os professores as cumprem. A realização da chamada ao final da aula e a concessão da presença ao aluno que não

assistiu à aula, pode ser entendido como uma renormalização, pois o docente, a partir da sua visão da norma, interpreta que é melhor quem não está interessado não esteja na sala e não atrapalhe os demais alunos, e que o resultado disso o discente colherá depois.

Uma das professoras usa o mesmo sistema para as atividades desenvolvidas na sala de aula,

[...] eu passo atividades e falo que ninguém é obrigado a fazer, se não quiser fazer não tem problema [...] Então, eu passo a folha, aí eu explico, pra não deixar ninguém constrangido: “faz quem quiser, e quem não quiser não tem problema”. Tem gente que assina e me entrega em branco. Então, tem que tá lá planilha (PROFESSORA ALBA).

O fato da professora não exigir que todos os alunos façam a atividade não quer dizer que o aluno não será avaliado, que ele não será punido. A punição é a falta da pontuação, o que no final de um semestre inteiro pode significar ficar de prova final ou mesmo ser reprovado. A subjetividade vigente naquele momento conduz a docente a perceber a situação pelo ângulo de não ter que ficar obrigando o aluno a fazer nada, evitar uma situação estressante, e renormaliza.

Mas não são todos os alunos que saem da sala, porque não querem participar da aula, há os que conversam, dão risada na sala de aula e conseqüentemente atrapalham o docente na realização da sua atividade de trabalho. Para responder a essa situação os docentes usam alguns recursos, um deles é alterar o tom de voz para sinalizar que o barulho está passando do limite “[...] eu falo só um pouquinho mais alto, né? Aumento o meu tom de voz e na hora eles param” (PROFESSORA EDILAMAR). Há professores que, quando o barulho é grande, voltam-se para os alunos que querem assistir a aula e ignoram os demais, “Então, eu tenho um olhar seletivo, literalmente, eu tô olhando para quem está me dando atenção.” (PROFESSORA VALÉRIA).

Outro recurso para tentar reaver a atenção dos alunos é o “shiiiiii”, esse som que denota ao discente que o professor quer silêncio, que a conversa está alta demais, “mas às vezes aparece uma duplinha falando, é, e aí eu chamo atenção, ‘shiiii’, peço pra parar de falar e tal e toco a aula” (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] eu paro e faço algum movimento tipo, “shiiiiii, pessoal, pessoal. Abaixa o tom de voz, pessoal. Rapazes, quem vai me ajudar a dar aula hoje?”. Aí eles vão acomodando [...] eu chamo atenção tentando identificar o que tá acontecendo, “gente o que tá acontecendo? Cês hoje tão agitados, tem alguma coisa acontecendo aí”. Aí o pessoal fica, às vezes eles falam, “não

professora, é que a gente vai ter a prova [...] ah é a prova de matemática”. “Ah tá, vamos fazer o seguinte, vamos colaborar que eu termino a aula um cadinho mais cedo”. Então, eu negocio muito, na participação etc. e tal, negocio muito (PROFESSORA VALÉRIA).

No momento em que o docente está ministrando sua aula, ele utiliza o seu corpo, seus sentidos e seus conhecimentos, ao perceber quando há um tumulto em alguma parte da sala, quando é necessário intervir. É o corpo-si. O docente, enquanto está falando, seu corpo vai reagindo à situação que está acontecendo no fundo da sala e sem nem pensar já abaixa ou aumenta o tom de voz, chega perto dos alunos que estão prestando atenção, ou simplesmente para de falar e fica olhando para os alunos até recuperar atenção da turma (SCHWARTZ, 2000; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

E como a professora disse, é necessário buscar saber o que está agitando os alunos, fazer a leitura da situação e essa leitura do ambiente também pode ser entendida à luz da ideia de corpo-si, pois é na maioria das vezes inconsciente, o professor está pensando no conteúdo que está apresentando e só reage ao estímulo.

Os professores falaram da necessidade de corrigir os alunos que atrapalham de forma amigável, mas sem perder sua autoridade, evitar sempre que possível direcionar a bronca, falar no geral, “quando o aluno tá perguntando muito, eu já não me deixo afetar muito negativamente, mas se começa a me perturbar muito, eu passo uma mensagem para ele ou eu mando um *e-mail*” (PROFESSORA VALÉRIA), falar em particular.

Nesse processo de manter a autoridade, é importante que o docente não se torne arrogante, que ele ouça o que os alunos pedem, coisas simples como terminar um pouco antes a aula, fazer a chamada ao inverso (PROFESSOR PAULO). Se o aluno fizer uma pergunta fora do contexto, tentar responder ou ao menos tentar entender o que ele pretende com aquela pergunta. Manter a cordialidade na sala de aula também é importante, e também conquista o respeito (PROFESSORA ALBA).

Algo que merece ser lembrado, é que os alunos dos cursos de graduação, neste caso, de administração, não são crianças. São adultos e, por essa razão, os discentes deveriam se comportar como futuros administradores que são, “Não preciso ficar chamando atenção, botando pra fora de sala. Acho que isso é coisa de ensino fundamental, não é de faculdade” (PROFESSORA EDILAMAR). “Eu não tô lidando com creche, com criança” (PROFESSOR PAULO).

Os docentes no seu cotidiano não atuam somente com os discentes, mas também com outros professores, do seu ou de outros departamentos. Participam de atividades relacionadas a universidades.

No próximo tópico abordar-se-á invisibilidade docente.

4.1.9 Invisibilidade Docente

A atividade de trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas muitas outras atividades que não são tão conhecidas ou atribuídas a esse trabalho pelas pessoas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013).

Por isso, esse é o tema dessa categoria.

Porque é muita coisa, não sabia que a profissão docente era tão, achava que era só chegar na sala de aula e dar aula. E as pessoas têm essa impressão, que você chega sem estudar, cheguei e vim, e dei aula. Não é dessa forma, você tem toda uma preparação antes (PROFESSORA ALBA).

A fala da professora Alba indica que até os próprios docentes, ao iniciarem a carreira, não estão cientes de quais são as atividades reais do trabalho, e estes se surpreendem com a quantidade e responsabilidades que há no trabalho docente.

Para estar na sala de aula o docente gasta um certo tempo preparando o material que utilizará, lendo, escolhendo.

Eu faço tudo desde o início; preparo todos os *slides*, né? Que eu uso, já no início. Quando repete a disciplina, você acaba tendo o material pronto, e aí você vai só aperfeiçoando [...] O que eu faço é aperfeiçoar os *slides*, às vezes tirar alguma coisa, [...] que é melhor dar outro enfoque. E atividades eu normalmente vou atualizando. É, eu procuro pegar coisas que estão acontecendo [...] mudo muito as atividades que eu dei, tipo eu dei uma ano passado e agora eu tenho outra coisa que apareceu agora e eu coloco no lugar. Mas já fica, como eu já dou a disciplina já fica tudo montado. Tá tudo planejado. Aí antes do semestre eu só dou uma revisada nas aulas, e no material de aula, e nas atividades assim que eu procuro atualizar e vou tentando atualizar ao longo do semestre. Mas acaba que já tá tudo feito, já tá tudo pronto, as disciplinas que eu dou aqui, agora (PROFESSOR FLÁVIO).

Conjuntamente à atividade de preparação e sala de aula, o docente exerce funções que não têm relação direta com a sala de aula, a disciplina ou uma turma, são as bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dos alunos de seus colegas e dos seus próprios orientandos. “E fora isso, ainda tem que dar aula, fazer pesquisa, orientar meus alunos” (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] E não é você chegar aqui e dar aula, são várias coisas que você tem que fazer, atividades administrativas, bancas, avaliar (PROFESSORA ALBA).

Você vê, agora final do semestre, a quantidade de banca que a gente participa! Você não tem noção da quantidade de TCC que eu tenho lá pra ler [...] é muita coisa. Fora os meus orientandos, né? Tem que ficar corrigindo

trabalho, devolvendo. Então, isso a gente faz em casa, não dá pra fazer isso aqui (PROFESSORA EDILAMAR).

Na fala das professoras, é possível perceber que o trabalho docente envolve atividades que exigem preparação, leitura, reflexão. Não é possível corrigir os trabalhos dos alunos de forma rápida; não se corrige uma prova em qualquer lugar e em qualquer condição. É preciso estar em um lugar que favoreça a realização dessa atividade e, como na universidade os professores dividem a sala, tem sempre alguém procurando, conversando. Essas atividades acabam sendo exercidas em casa, o trabalho invade o lar do docente e acaba interferindo nas relações com os familiares, “[...] a mim não, mas incomoda a minha família. Meu marido fica extremamente incomodado [...] minha filha não gosta [...] mas professor trabalha vinte e quatro horas por dia. Essa é a verdade” (PROFESSORA EDILAMAR).

[...] normalmente as atividades eu levo pra casa, não consigo entregar em pouco tempo, normalmente eu entrego no final do semestre, assim, porque eu tenho muita coisa pra fazer. Quer dizer, eu tenho que preparar aula, tem semestre que eu dou 3 disciplinas em sala de aula, eu dou na graduação e na pós (PROFESSORA ALBA).

Comissões também são responsabilidades atribuídas ao docente,

Aí vem o processo. Você tem que ver aquilo, e olha a resolução, e sei lá. [...] te fragmenta muito o tempo e prejudica, né? Quem faz pesquisa tem que ter longas horas de dedicação. Você não pode estudar duas horas, uma hora e meia parar e continuar, não é igual tipo fazer essa mesa, que eu posso fazer essa parte, voltar mais tarde e começar de onde eu parei (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] um monte de reunião que eu acho extremamente improdutiva, de departamento, colegiados, câmara [...] Acho a maioria das reuniões improdutivas, entendeu o que eu quero dizer? As pessoas vão lá, usam como se fosse pra universidade, mas é pra problema pessoal deles. (PROFESSOR PAULO).

O trabalho do docente envolve esses pontos que os professores comentaram durante a coleta dos dados, mas também outras atividades. Os autores, Alvarez (2004) e Arbex, Souza e Mendonça (2013) discutem que o trabalho docente tem essa particularidade de não ser fixo, ele acontece em vários ambientes, como a sala de aula, de reunião, que são resultado de uma ação que começou a ser realizada muito antes, na leitura e preparação, feita na residência do docente, porque o espaço da universidade não favorece a sua realização ali, e/ou porque há outras tantas atividades para serem realizadas naquele espaço durante o tempo em que o docente está na universidade.

Um ponto que não pode passar despercebido nessa discussão é que essas atividades “invisíveis” fragmentam o tempo do docente. O professor Flávio chamou a atenção para o impacto dessa fragmentação no tempo da pesquisa, mas também impacta na preparação das aulas, na busca de formação pelo docente. São aspectos administrativos que também fazem parte do trabalho docente e que, para serem exercidos, exigem que o docente faça uma autogestão do seu tempo, do número de atividades que ele é capaz de assumir (SCHWARTZ, 2000).

O que a universidade pede e oferece é o foco do próximo tópico.

4.1.10 Relação com a Universidade

Cada tipo de trabalho exige que condições específicas de trabalho sejam oferecidas aos trabalhadores, para que a atividade possa ser realizada com segurança e de forma agradável. Um médico cirurgião precisa de uma sala de cirurgia bem equipada, um anestesista, um instrumentista, enfermeiros para realizar o seu trabalho adequadamente, caso um desses elementos falte, como o material de sutura, não adianta o melhor cirurgião se, ao final do procedimento, a sutura não tiver como ser feita com o material adequado. Apesar de no curso de administração não ser preciso muita estrutura física para que as aulas sejam realizadas, mas algumas coisas fazem a diferença no exercício diário da atividade. Nesta categoria, os docentes falam sobre as condições de trabalho e algumas regras da universidade e como na percepção deles isso atua no seu exercício docente.

Os professores destacaram alguns pontos fracos das condições de trabalho da universidade, o que afeta direta e indiretamente no exercício do trabalho, já que a falta de algum material ou problemas técnicos são fonte de imprevisibilidade na atividade (MORSCHER et al, 2011), o que produz subjetividade também, faz com que os docentes tenham uma visão diferenciada sobre a mesma situação (GUATTARI; ROLNIK, 1996; NEWTON, 1998).

Uma fonte de insatisfação nos docentes é o fato da universidade não oferecer nas salas os materiais mais usados pelos professores para ministrarem suas aulas, como o computador, o Datashow, já instalados. Atualmente os professores levam consigo os materiais e os montam ao ingressarem nas salas de aulas, “[...] as salas de aula deviam já ter Datashow, já devia ter o equipamento” (PROFESSOR PAULO).

[...] aí tem Datashow, o meu computador, aí tem uma extensão, porque o fio do Datashow não é suficiente pra chegar até a tomada; eu preciso de uma extensão pra colocar na tomada. Depois, colocar o Datashow na extensão, o meu computador na extensão, porque o fio do meu computador não vai até a tomada. Aí conecta, aí tem que conectar um monte de fios lá do Datashow no meu computador, aí isso leva um tempinho (PROFESSOR FLÁVIO).

Além disso, os professores são responsáveis pelos equipamentos da universidade, logo, uma vez que sejam roubados, danificados, os docentes terão que prestar conta. O que é um problema para os professores do noturno, que saem da universidade em horário já avançado e a universidade não oferece muita segurança, “As aulas, por exemplo, eu termino 10:30h. Aula do segundo horário, mesmo terminando 10:30h, teria que ir até 11h [...] somos os últimos a sair, tem carro nenhum quase ali, tá vazio” (PROFESSOR PAULO).

E eu não trago pra cá (sala dele), porque eu dou aula até tarde, sei lá, sair dali, dez e tanta e vir andando aqui, [...] sabe-se lá se tem alguém aí mal intencionado. E se levam o Datashow ainda vão me cobrar, vou ter que pagar isso. Então, acabo ficando com ele e andando com ele pra cima e pra baixo (PROFESSOR FLÁVIO).

Algumas professoras mencionaram que utilizam bolsas com rodas para facilitar o transporte dos materiais e, claro, prevenir algum problema de saúde na coluna, já que, como dito pelo professor Flávio, eles têm que carregá-los de um lado para o outro.

Um outro aspecto que é ponto de insatisfação nos docentes é a falta de um ambiente que ofereça bebedouros e sanitários destinados ao uso exclusivo dos professores. Os prédios dos professores ficam distantes dos bebedouros e sanitários dos alunos. Os docentes precisam caminhar até esses locais.

Me incomoda que nesse prédio aqui que é sala de professor não ter banheiro, e aí se tiver um dilúvio lá fora e eu tiver com vontade de ir ao banheiro, eu vou ter que ir nadando até o banheiro, isso é insano. Aí você chega no banheiro, aquele lixo. Então, isso é muito ruim, aí chega lá não tem papel, não tem sabonete. [...] Então, isso acaba te deixando um pouco chateado com [...] Com o que é oferecido pra você em termos de estrutura de trabalho, e isso é ruim (PROFESSOR FLÁVIO).

A única coisa aqui eu acho ruim, banheiro e água, que são coisas até vitais, né? Pro professor, porque banheiro, a gente não tem banheiro de professor, a gente tem que usar o banheiro dos alunos, é um nojo dependendo da hora e do dia que você vai, né? Eu não acho legal usar banheiro de aluno, acho que a gente tinha que ter um banheiro de professor. [...] É bebedouro, é, eu não gosto de usar esses bebedouros de alunos. [...] Um nojo, não sei se vale a pena (PROFESSOR EDILAMAR).

As salas de aula melhoraram muito, tem ar condicionado, que antigamente não tinham, [...] Só que a manutenção delas é precária, não tem, tá. Onde sai água do ar condicionado tem lodo, o cano fica entupido, a água sai pela parede, escorre tudinho. Você tem que usar extensão, você tem que ligar na extensão elétrica as coisas que você carrega [...] No meio da água. [...] Os banheiros são *super* sujos, todos, não tem papel, não tem nada [...]

Sensação de abandonado, entendeu o que quero dizer? [...] os seguranças que tem são seguranças de patrimônio, não tão preocupados com a segurança das pessoas [...] só com o patrimônio da UFES, mais nada (PROFESSOR PAULO).

Apesar das reclamações relacionadas às condições de trabalho na universidade, os professores do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) admitem que o centro tem uma estrutura melhor que de outros centros e que melhorias na estrutura foram feitas,

[...] em termos gerais a estrutura é muito boa, principalmente no nosso curso [...] Então, assim, quando eu cheguei aqui eu ganhei uma sala pra mim, não era essa, era uma sala que dividia [...] eu tinha uma mesa pra mim, eu tinha um computador pra mim, [...] É Datashow, aqui eu tenho Datashow pra mim, eu tenho um armário pra guardar meus livros. Assim de estrutura física [...] poxa, a estrutura de sala de aula aqui tá muito novinha, carteira nova, quadro novo. Sempre tem o que a gente precisa, pincel. Isso aí eu não posso reclamar não. Iluminação, internet, a gente tem, a gente tem muita coisa. A estrutura da UFES, pelo menos daqui do nosso centro, porque eu sei que a realidade não é a mesma para todos os centros (PROFESSORA EDILAMAR).

A professora Alba comentou que a universidade dá uma ajuda de custo para os professores participarem de eventos uma vez por ano, o que não é muito, mas já auxilia. Porém alguns professores comentaram que há falta de alguns itens, como *tonner*, impressoras funcionando,

[...] eu já fiquei sem mesa, que eu tive que comprar uma mesa, e depois eles vieram aqui e patrimoniaram ela, mesmo com um papel escrito pessoal, com a cópia da nota. Já vieram aqui e patrimoniaram é, como chama, o estabilizador. Eu já usei o meu computador por mais de anos [...] Já usei meu Datashow por mais de anos. Então assim, algo que me incomoda é na hora que tem papel, não tem *tonner*, a hora que tem *tonner* e papel a impressora está quebrada. [...] outra coisa eu quero usar a internet na sala de aula não tem como (PROFESSORA VALÉRIA).

Um ponto interessante sobre essa categoria é que cada docente apresentou uma percepção diferenciada da situação. Há professores que acham que as condições de trabalho na universidade é boa, concordam que há problemas, mas não acham ruim. E o contrário também, reconhecem que há coisas boas, mas que em sua maioria as coisas são ruins, “precárias”, que a universidade é meio que abandonada nesse quesito.

Olhando as falas dos professores, o que se pode pensar é que essa percepção das condições de trabalho da universidade é fruto dos lugares e experiências profissionais anteriores destes professores. Dessa forma, para os docentes que atuaram em instituições que ofereciam menos recursos, o que a universidade oferece é satisfatório, e os que atuaram em instituições que ofereciam uma condição de trabalho

melhor acham-na precária. São as subjetividades que influenciam a percepção sobre as condições de trabalho na universidade (GUATTARI; ROLNIK, 1996; PEREIRA; BRITO, 2006, MANSANO, 2010).

Houve professores que precisaram utilizar recursos pessoais ou de pesquisa para trabalhar e docentes que trabalharam com o que tinham e se adaptaram. Por essa razão, todos os professores disseram que realizam muitas atividades em casa, não só pela questão do tempo, mas também pela estrutura de que dispõem em casa.

[...] eu corrijo em casa, corrijo em casa, por que eu corrijo em casa? Porque aqui, veja bem, é um local que está agradável agora, isso aqui, eu fiquei com um problema no ouvido por causa dos decibéis do ar condicionado, e aqui normalmente é muito quente. Essas carteiras, cadeiras são desconfortáveis, eu tenho escritório em casa (PROFESSORA VALÉRIA).

[...] normalmente eu corrijo em casa, trabalho, prova, acho melhor, consigo concentrar melhor. Aqui acaba que a gente tem muita interrupção na sala, a gente divide sala com outros professores, então, outros professores tão atendendo aluno, toca o telefone [...] aí você tem uma série de interrupções que eu acho ruim (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] eu faço em casa, por duas coisas, primeiro os equipamentos que eu tenho em casa, os meus, pessoais, são muito melhores que os da universidade [...] segundo, aqui eu não tenho muita paz não, sabe? Se eu ficar aqui nessa sala, toda hora aparecer alguém chamando, telefonando, perguntando alguma coisa (PROFESSOR PAULO).

O dividir a sala com outros docentes foi um ponto destacado por tornar o ambiente, quando os professores se encontram ao mesmo tempo na sala, tumultuado. Os professores ressaltam que, como se trabalha também em casa, o tempo de trabalho é maior que o previsto pela universidade (ALVAREZ, 2004, ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013).

A universidade como uma instituição pública é marcada por uma organização burocrática, então no cotidiano existem algumas atividades, como participar de comissões. Os professores falaram da burocracia presente na sua atividade de trabalho, e como algumas vezes há disfunções burocráticas.

Você tem uma burocracia absurda, pra tudo, te consome um tempo enorme e fragmenta o seu tempo ao longo do dia. Tem reuniões que são reuniões totalmente desnecessárias, inacabadas que parecem que é conversa de botequim [...] E reuniões que discutem coisas que são, não era para ser discutidas ali, sabe? Muito simples (PROFESSOR FLÁVIO).

É, então, essas coisas banais, excesso de burocracia. Vem cá meu, por que que eu tenho que ler um relatório de um colega? Sabe? Da da, na reunião [...] Alguém tem que ler e avaliar se o processo está tudo direitinho. Cada um é responsável por si. Se boto ali, atesta a veracidade daquilo, entendeu? Lê-se o pedido na reunião, aprova ou não aprova. Não, tem que ver se está de acordo com a norma, não sei o que, se colocou o documento tal... Isso é problema dele. Se chegar lá na frente e der problema, ele que tem que

responder. Por que eu tenho que ser babá de colega? [...]Tem muita coisa que não precisava passar pela reunião de colegiado, que é chatíssimo (PROFESSOR VALÉRIA).

O fato do curso de administração ter um número de oferta de vagas grande permite que alunos menos preparados ingressem no curso, “Acho que tem muitas vagas, a administração tem cem vagas [...] De manhã e à noite. Hoje em dia se o cara quiser fazer administração, se ele não zerar nada ele passa [...] tá muito fácil passar” (PROFESSOR PAULO). Segundo a professora Valéria, têm entrado na universidade alunos com deficiências escolares muito grandes, alunos que não conseguem escrever bem, que não leem, não estudam, “A gente tem o problema de aluno que tá entrando sem saber escrever” (PROFESSORA VALÉRIA), que pode ser fruto dessa facilidade para ingresso no curso, mencionado pelo professor Paulo.

Como discutido no referencial teórico, há transferência da responsabilidade pela educação básica, informal, para a escola, e ela não consegue atender essa nova demanda, mas na tentativa de fazê-lo, sacrifica-se o ensino nos seus níveis fundamental e médio e, quando o aluno entra na universidade, ele traz falhas que deveriam ter sido corrigidas nos níveis anteriores (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012; LOCATELLI; LOCATELLI, 2016), o que é agravado pelo fato dos docentes do ensino superior não terem formação para lidar com essa situação: são bacharéis, mestres e doutores, mas não têm os conhecimentos fornecidos pela licenciatura (LIBÂNEO, 2002; MEDEIROS, 2007). Atuar sobre essa realidade é um novo desafio enfrentado pelos docentes.

4. 2 A DOCÊNCIA IN LOCO

O instrumento de pesquisa observação foi analisado isoladamente, por se tratar da percepção que a pesquisadora teve do trabalho dos docentes. Durante a observação não se buscou verificar se os professores faziam o trabalho da exata forma como haviam mencionado durante a entrevista e a instrução ao sócio. O que se pretendeu na aplicação desse instrumento, foi ver como é realizado o trabalho docente no ambiente onde ele mais é conhecido e onde enfrenta mais desafios, como apontado pela literatura: a sala de aula.

Foram realizadas três observações, porém somente duas foram analisadas, as observações feitas no mesmo dia e horário da semana, para manter o rigor e também devido ao fato da pesquisadora ter tido dificuldade em fazer a observação na turma

de um dos professores em outro dia da semana. Ressalta-se que alguns pontos fazem alusão a pontos que foram discutidos na análise dos outros instrumentos.

4.2.1 Condições de Trabalho da Universidade

O espaço da universidade é um elemento comum utilizado por todos os docentes e que influencia na realização do trabalho. A pesquisadora notou alguns pontos interessantes sobre as condições da universidade, como o estado das salas de aulas, que estavam em boa situação em sua maioria, estavam limpas, porém as aulas que aconteceram no prédio EDVII tinham um forte cheiro de mofo, as aulas do curso de administração matutino são no prédio EDIII e as do noturno, EDVII.

O cheiro de mofo pode causar problemas de saúde nos alunos e professores que tenham alguma enfermidade ligada a problemas respiratórios, o que compromete a realização da atividade de trabalho docente, como o professor pode ter crises de espirro, ficar com a garganta inflamada ou sem voz. Quando o docente está ministrando sua aula, ele está colocando em uso seu conhecimento mas também a sua saúde. Há o uso de si pelos outros, já que os recursos que lhe são oferecidos pela universidade, o prédio, não oferecem um ambiente livre de riscos à saúde (NOURAUDINE et al., 2004).

Um outro ponto, já mencionado anteriormente, é a necessidade de se carregar os equipamentos que serão utilizados na aula, como Datashow, e montá-los na sala de aula. Todos os docentes faziam essa atividade no instante seguinte ao entrarem na sala de aula, alguns só falavam com os alunos quando terminassem essa tarefa e só depois começavam a aula. Esse ponto levanta a questão da administração do tempo, ou seja, a avaliação do tempo necessário pelos docentes para montar os equipamentos. Além disso, há avaliação do tempo restante de aula e como esse tempo gasto nesta atividade irá repercutir no seu planejamento, se será preciso chegar antes, aproveitar a ocasião para tirar dúvidas, para dar avisos.

O docente se autogerencia (SCHWARTZ, 2000), escolhe os caminhos, atende à necessidade da atividade trabalho naquele dia, pois pode haver dias que o docente precise das duas horas-aula para realizar uma atividade em sala e em outro precise de menos tempo. Essa situação envolve também a questão da imprevisibilidade da atividade de trabalho (MORSCHER et. Al, 2011) que, um mau funcionamento do equipamento - a falta de um cabo, uma extensão - pode impossibilitar a realização do

planejado para aquela aula. Na primeira observação, feita na sala da professora Alba, essa situação ocorreu,

O computador que a professora está utilizando para exibir o filme, que ao que me parece é de uma das alunas, desliga; ao que parece por falta de bateria. A professora corre para verificar, com a ajuda da aluna que tenta solucionar o problema e, com isso, os alunos se dispersam. A professora intervém, fazendo perguntas e apontamentos sobre as cenas vistas (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA ALBA).

A professora teve que agir sobre a situação, analisar ali o que está acontecendo e ter uma reação imediata para não comprometer mais o seu planejamento.

Ao fim da aula, quando os docentes estão desligando e desmontando seus equipamentos, normalmente os alunos aproveitam esse tempo para tirar dúvida, conversar com o professor. Enquanto desmonta os equipamentos, o professor tenta dar atenção aos alunos, sem ultrapassar o tempo da aula. “Se me perguntar ali, dentro do limite da aula, vai chegando 9h, eu vou arrumando minhas coisas, saio. Eu vou conversando com ele, mas eu não fico em sala pra não atrapalhar o outro professor” (PROFESSOR FLÁVIO). Essa é uma das atividades invisíveis do trabalho docente, os atendimentos aos alunos, realizados fora do horizonte da aula expositiva, até do tempo em sala de aula (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Os professores nos dias observados não saíram da sala para ir ao banheiro e beber água. Uma professora chegou mais cedo na sala, montou seus equipamentos e, enquanto esperava os alunos entrarem na sala, decidiu ir ao banheiro e só voltou um tempo depois. Ela informou para os alunos que, como “o banheiro mais próximo estava fechado e que ela teve que ir ao banheiro do outro lado do centro [...] a professora olha para a sua caneca de água, fica olhando e desiste de beber água” (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA EDILAMAR).

Na aplicação dos instrumentos de pesquisa, entrevista e instrução ao sócia com a professora Edilamar, é possível notar que há uma reclamação em relação à qualidade da água, já que é um item indispensável para um profissional que trabalha com a voz e durante um tempo prolongado. Pode-se dizer que há o uso de si pelos outros, com ênfase nos recursos que são oferecidos ao docente, que não favorecem a realização da atividade de trabalho (NOURAUDINE et al, 2004).

Em uma das turmas observadas, houve a situação do professor ir iniciar um conteúdo e um dos alunos avisar que esse conteúdo já tinha sido apresentado por outro

professor. A professora diz que é um problema do curso: a fragmentação e a falta de conexão entre as disciplinas; os professores não sabem o que as disciplinas devem abordar e acaba um mesmo assunto sendo trabalhado por mais de um professor (CUNHA, 2001; LIBÂNEO, 2002; MASETTO, 2003; MEDEIROS, 2007; DE VICENZI, 2012; JOOSTEN, 2013; ROBERT, 2016). Não há uma interdisciplinaridade, em que os conteúdos formem um todo e os professores saibam como a sua disciplina se combina com a outra para formar esse todo.

4.2.2 Relação Com os Alunos

Como dito anteriormente, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam é preciso que ambas as partes estejam envolvidas, professores e alunos, que haja uma relação entre as partes que favoreça o aprendizado. Nesta categoria aborda-se essa relação a partir de um ângulo externo dela, a visão da pesquisadora.

Nas turmas observadas, os docentes incentivaram seus alunos a participarem, a trazer suas experiências para aula, e para tal tentaram criar um ambiente onde os alunos se sentissem à vontade para fazê-lo, “O professor dirige aos alunos perguntas sobre os conteúdos trabalhados. Eles participam, respondem as perguntas do professor, e este confirma a contribuição acertada do aluno, ao dizer ‘isso’” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR FLÁVIO). O reforço positivo – como dizer que o aluno está certo, usar o que o aluno disse na aula para ilustrar um ponto do conteúdo da disciplina – contribui para a participação do aluno.

Alguns dos professores se aproximavam do aluno quando ele estava falando, olhavam para ele sinalizando que estavam dando atenção, que aquilo que ele estava falando tinha relevância para a disciplina, incluindo pedir a atenção do restante da turma para aquilo,

“Um aluno faz uma contribuição, o professor dá passos na direção do aluno que está falando, olha para ele. Enquanto o professor está esclarecendo a dúvida do aluno, os demais ficam numa conversinha, o professor precisa intervir, shiiiiii” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO).

Essa fala em específico ilustra a ideia de promover a participação dos alunos na aula, fazendo da sala de aula um local performático, onde o saber não tem uma única fonte e forma, mas se molda e se constrói em conjunto (DELMAR, 2012; SANTANA, 2013). A sala de aula é vista como local para o desenvolvimento do conhecimento, que se forma à medida que a teoria e a vivência prática, simulada ou real, são compartilhadas entre os estudantes e os docentes. As atividades desenvolvidas em sala de aula têm

o intuito de simular situações organizacionais reais (LIBÂNEO, 2002; SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012; NÖRBERG; FOSTER, 2016).

É perceptível que, quando o professor incentiva que o discente faça contribuições, não significa que está se isentando da função de mantenedor da ordem, essa é uma característica incontestável da função do docente (FÁVERO; PASINATO, 2013). Em algumas turmas observadas, a forma como os alunos indicavam ao docente que desejavam contribuir com a aula era levantando a mão. O docente, ao perceber que o aluno estava com a mão levantada, terminava seu raciocínio e lhe dava a palavra. Além disso, os docentes tentam envolver os alunos no processo, seja lhe dirigindo perguntas, seja pedindo que eles leiam ou contem alguma coisa.

Nas observações, foi possível perceber que o comportamento dos alunos é variável, numa semana a turma estava muito participativa e na outra totalmente apática. Essa é uma condição impactante no exercício do trabalho docente. O que remete a ideia do docente como estando em um palco, a sala de aula (MEDEIROS, 2007; GRILLO, 2001; DELMAR, 2012), onde há dias em que o espetáculo agrada e dias que não.

Essa dimensão tem uma singularidade, pois em um espetáculo há um comportamento padrão esperado, ninguém chega ao teatro e tenta intervir no que os atores estão fazendo no palco, a menos que os atores solicitem a colaboração da plateia e, ainda assim, essa o fará quando os atores derem a deixa. E quando a plateia for solicitada, se não corresponder ao que os atores pediram, não rirem da piada contada, a peça não acontece. Da mesma forma acontece nessa comunicação simbólica que permeia a sala de aula, onde o professor vai lendo os alunos, e percebendo o que é possível ser feito naquele dia,

[...] eu tenho um aluno que é muito sério, ele é gestor de RH, eu não brinco com ele, eu não brinco, porque eu já percebi que ele tá sempre na dele, é o perfil dele, nunca brincou comigo, nunca me deu a liberdade de brincar com ele. Mas eu tenho um outro [...] que é um menino muito aberto, eu brinco. Quer dizer, o aluno me dá o tom da forma [...] eu sei com quem brincar, com quem não brincar, que turma que aceita mais brincadeira (PROFESSORA VALÉRIA).

E os alunos lendo o professor, porque também existem docentes que não gostam da participação dos alunos:

Nós tivemos um caso de um professor que estava se aposentando, professor de estatística [...] Ele reprovou de quarenta e cinco alunos matriculados, três passaram direto, os outros todos foram pra prova final, na prova final passaram quatro. E ele não conversava com os alunos. Entrava, escrevia no quadro e saía. E o aluno ia falar com ele e ele dizia, “ah vai estudar, você não

sabe nada, esse curso aqui não vale nada” [...] usavam o quadro e de costa pra os alunos, sem didática nenhuma [...] Não que ele estivesse destrutando no sentido, ele (p: seco?), seco, isso, brigado, isso [...] E às vezes o que deu certo numa turma pode não dar na outra (PROFESSORA VALÉRIA).

Dessa forma, quando o docente está no seu palco, a sala de aula, o docente busca conseguir atingir o máximo de alunos possível. É como um ator que, ao perceber que algo funciona, tenta esgotar aquele recurso e vai buscando perceber o que a plateia quer, o que está acontecendo com os alunos, o porquê da agitação, negocia com os alunos,

O professor tinha acabado de mudar de *slide*, e isso desperta o zumzum dos alunos, ele percebe e faz uma análise e percebe que é por causa do horário e os alunos pedem a ele que termine a aula ali, pois já são 22:20h, ele atende ao pedido [...]. Hoje os alunos estão muito calados, já passa de 1h de aula e só uma intervenção dos alunos é feita, mesmo quando o professor faz pergunta não é respondido, estão menos participativos hoje (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO).

O trabalho docente porta uma carga de imprevisibilidade, por depender dos alunos e do próprio docente, por ser vulnerável aos humores, condições físicas e de trabalho, que podem comprometer a realização de uma dinâmica programada, que não renderá o mesmo resultado em um dia que os alunos ou o professor não estejam dispostos (MORSCHER, et. Al, 2011).

4.2.3 Recursos Usados na Sala de Aula

Durante as observações, foi possível ver alguns dos recursos usados na ministração das aulas, tanto em relação aos equipamentos, como aos tipos de aulas. As aulas eram em sua maioria expositivas – pesquisadora assistiu ao menos a uma aula expositiva de cada docente – e o estilo de aula expositiva variou de docente para docente. O *slide* foi um recurso usado por todos os participantes da pesquisa, variando a sua forma de uso. Alguns professores colocam uma frase/imagem, e passavam muito tempo falando daquele *slide*, outros o usavam pouco. Havia professores que colocavam um pouco mais de frases curtas, outros colocavam muita informação em um único *slide*.

Os docentes que colocavam uma quantidade de informação de pouca à média por *slide*, pontuaram, escreveram aspectos do que estava sendo dito no quadro, deram e pediram exemplos aos alunos. A aula foi mais dialogada e menos visual. Os docentes que colocavam muita informação por *slide*, não usaram o quadro, o professor ficou mais tempo falando, menos intervenções dos alunos, muitos exemplos, uso maior dos recursos do *power point*, como animações e mais voltado para a informação visual.

Masetto (2003) em *Docência Universitária - Repensando a Aula*, apresenta diversas possibilidades de ministração de aula, incluindo a expositiva. O autor fala da exposição do conteúdo com o auxílio de recurso visual, mas valorizando a presença de outros elementos como: exemplos e o compartilhamento experiências. O autor chama a atenção para a questão do aluno se distrair facilmente, logo, o docente não deve falar ininterruptamente.

Quando os docentes usam *slides* com uma grande quantidade de informação, e falam durante todo o tempo, o aluno não acompanha a aula, ele assume a postura de ouvinte, intervém poucas vezes (FIORIN, 2001; JOOSTEN, 2013), perde o interesse e se volta para o celular, para a conversa com o colega. Nas turmas onde o material era menos visual, os alunos participaram mais, contaram experiências, discutiam o tema, e o professor ficava como mediador e não como expositor do conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSOR FLÁVIO).

Outra questão importante em relação ao uso dos *slides*, é que o recurso também pode atrapalhar a exposição do conteúdo. Em duas turmas observadas, o *slide* tinha uma fonte pequena, a pesquisadora que estava sentada ao final da sala notou que a fonte muito pequena não permitia ao aluno entender o *slide*.

A professora solicita aos alunos que leiam cada um uma frase contida no *slide*, mas como a fonte é pequena, alguns usam esse fato para não lerem. A professora faz alguns ajustes no Datashow e a fonte fica um pouco maior. Ela pergunta por que os alunos não tinham avisado antes do problema (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA VALÉRIA).

Percebo que a fonte dos *slides* é muito pequena, dificulta ler o que está escrito. Além disso, a professora usa circular as palavras com círculos coloridos, o que impede de ler o que está escrito. A professora usa a ponteira, mas devido à claridade da sala quase não dá pra ver o laser (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA ALBA).

No último encontro com a pesquisadora, quando questionada sobre isso, a docente explicou que o material vai ser enviado depois aos alunos em PDF.

Dessa forma, quando o docente prepara o material que será utilizado na aula, ele precisa realizar uma autoavaliação, não só em relação à fonte, ao espaçamento, compreensão de leitura, mas também, sobre os impactos que esse *slide* pode gerar, de modo especial quando serão usadas figuras, propagandas, charges, que podem de alguma forma ofender ou constranger alguém (SCHWARTZ, 2000), uma vez que na sala de aula está presente uma diversidade de pessoas e valores.

Um outro recurso usado em quase todas as turmas observadas foram os vídeos. Uma parcela dos docentes utilizaram filmes completos, e outra somente alguns trechos. Para que a atividade tenha êxito, é preciso considerar o tempo, para que não aconteça que, por falta de tempo, o material seja somente exposto, mas não explorado em aula. Nas turmas observadas, quase sempre o professor apresentou o vídeo e após mostrou onde o conteúdo estava naquele material, levantou questionamentos, aplicou atividades escritas, visando mostrar que os temas das aulas fazem parte do dia a dia das pessoas, das empresas (FIORIN, 2001; DELMAR, 2012).

Somente em uma das turmas observadas foi possível acompanhar a aplicação de um estudo de caso, que foi corrigido em conjunto. O professor explicou o que estava acontecendo no caso e, junto com os alunos, foi respondendo às questões (MASETTO, 2003).

4.2.4 Posicionamento em Sala de Aula

Na sala de aula, há uma comunicação não verbal que permeia a relação professor - aluno. Faz parte dessa comunicação o posicionamento que o professor assume na sala de aula, o que envolve desde a posição no momento da exposição do conteúdo à realização de atividades em sala de aula. Os professores pesquisados usualmente se posicionam ao lado da mesa do professor. O caminhar pela sala é complicado, pois o professor precisa estar próximo ao notebook, e como o Datashow fica sobre a mesa, se o professor ficar em frente irá atrapalhar a projeção da imagem no quadro.

A maioria dos professores revezava entre ficar próximo ao quadro e próximo aos alunos. Alguns docentes circulavam pela sala e, quando um dos alunos fazia uma contribuição, caminhavam até eles, demonstrando que estavam dando atenção ao que o aluno estava falando, “Ela utiliza um passador, e passeia pela sala, na parte da frente, próximo ao lado dos alunos, que se sentam quase que todos nas mesmas fileiras, três fileiras exatamente” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA ALBA). “Ele se aproxima dos alunos, fala praticamente do lado dos alunos” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO).

Quando nenhum aluno está fazendo contribuições, os professores costumam falar olhando para todos os lados da turma. Um dos docentes quando questionado sobre isso, mencionou que o olhar e o circular pela sala têm uma intenção, ajuda a manter a concentração e interesse do aluno,

[...] tem uma intenção [...] eu acho que se você ficar parado, como um poste é muito chato, entendeu? O tempo inteiro falando, você não, eles não prestam atenção em você, é muito fácil eles perderem a atenção [...] Você circular, andar, chama atenção [...] você que nem um poste falando ali, é tedioso [...] Os alunos tão na aula, dez minutos depois eles tão, tão olhando celular (PROFESSOR PAULO).

Porém, manter a atenção na aula também é parte da função dos alunos, que deveriam buscar formas de se manter atentos e interessados na aula, assumindo seu papel na construção e desenvolvimento do seu conhecimento (FIORIN, 2001; JOOSTEN, 2013). Porém, como destacado pelos professores, os alunos recebem influências vindas de fora: é o telefone que não para, jogos, a internet...

Há uma cobrança social de se estar conectado, as pessoas precisam estar sempre *on-line*, saber tudo o que está acontecendo no momento, mesmo que os acontecimentos não sejam de grande relevância. A percepção do professor e do aluno sobre essa cobrança social nesse espaço, é diferente. O docente vê a aula como sua atividade de trabalho, e se impõe algumas regras e limites quanto ao uso do telefone em sala de aula. Alguns alunos percebem a aula como uma obrigação e não veem problemas em utilizar o celular durante a aula (SILVA; BORBA, 2011).

O professor Paulo, durante a autoconfrontação no método de Instrução ao Sósia, mencionou que não precisa ficar se lembrando de caminhar pela sala, se vigiar para ver se ele está fazendo isso. Ele simplesmente faz; é um conhecimento que o corpo carrega e que inconscientemente realiza, o corpo-si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Esse mesmo corpo sofre as consequências da repetição, do esforço físico, dos recursos que se tem para trabalhar. Todos os professores pesquisados, em algum momento da aula, buscaram descansar o corpo, colocando os pés na parte de descanso da carteira dos alunos, se sentando na sua cadeira ou na mesa. Os professores permanecem de pé durante o trabalho, o que produz um cansaço físico, que é um efeito da condição de trabalho, um dos efeitos do uso de si por si e pelo outros (BORGES, 2004; NOURAUDINE et al., 2004).

4.2.5 Aspectos Pessoais na Sala de Aula

Em categorias anteriores, foi dito que os docentes podem até buscar não misturar a vida pessoal com a profissional, mas que, apesar da intenção e do esforço para isso, nem sempre conseguem. Na presente categoria aborda-se sobre isso.

Nas observações em duas aulas com docentes diferentes foi possível observar aspectos pessoais que fizeram parte da aula. Os docentes expuseram suas opiniões

de forma declarada sobre produtos e julgamento de valor, não no sentido de condenação de alguém, mas de avaliar uma situação e dar crédito a determinado aspecto como motivador, “Em um dos exemplos falados, o professor demonstra que não gosta da marca, que considera um lixo o seu produto” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR FLÁVIO).

Durante a explicação do conteúdo, o professor faz menção de julgamento de valor ao dizer que os funcionários do empreiteiro que estavam trabalhando na reforma de seu apartamento eram ex-detentos, mas que algum se recuperaram, inclusive eram evangélicos, demonstrando que o ser evangélico na sua concepção é sinal de pessoa recuperada (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO).

Também entram na sala experiências pessoais, como acontecimentos familiares, profissionais, lugares onde estiveram, filmes e peças teatrais a que assistiram, “Ele se vale de um exemplo de sua vivência pessoal para ilustrar um ponto do conteúdo” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR FLÁVIO). “O professor fala de um filme que ele viu para ilustrar um dos pontos do conteúdo que está sendo exposto” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO). Quando o docente entra na sala, utiliza seus conhecimentos de todos os campos, científico, social, na realização da atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2000; BORGES, 2004). E como dito por Schwartz (2000), não existem dois corpos no exercício da atividade, mas um só.

A docência, como atividade que não tem um local fixo para ser exercida (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013), acaba sendo vivenciada pelo professor durante todo o dia, mesmo quando está de férias, viajando, pois a todo instante o docente está processando situações que podem ser usadas nas suas aulas, histórias que ouve, coisas que vê, que entram na sala de aula, de modo explícito ou implícito (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

4.2.6 Comunicação e Promoção do Ensino

Para a realização do seu trabalho, o docente utiliza muitos recursos, assume uma posição, se relaciona com os alunos, mas sempre como uma finalidade: promover o ensino. Durante as observações constatou-se que há uma comunicação não verbal presente na sala de aula; os docentes pesquisados, para iniciar suas aulas, sempre realizaram uma espécie de ritual que marcava esse acontecimento: se levantavam da mesa, se posicionavam de pé ao seu lado, olhavam para os alunos, cumprimentavam-nos com uma saudação cortês e, nesse momento, havia essa sinalização para os alunos de que aula teria início. Todos os docentes fizeram uma pergunta aos alunos

sobre o conteúdo ministrado na aula anterior e, também em todas as turmas, os alunos não souberam responder à pergunta sozinhos, precisaram da ajuda do docente.

Nesse aspecto do trabalho docente, dois pontos merecem atenção: o primeiro, o corpo-si, e o segundo, as mudanças na forma realizar o ensino. Quando o docente se levanta e cumprimenta os alunos, ele não está pensando que ele está sinalizando para os alunos e para si mesmo que a aula vai começar. Aquilo é um gatilho para iniciar a atividade, ele simplesmente faz. O mesmo acontece com os alunos, o professor não fala para eles “quando eu me levantar a aula começou!”, é uma reação natural (SCHWARTZ, 2000; DURRIVE, 2007; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Mas não são todos os discentes que reconhecem o sinal. Há os que continuam realizando a ação de conversa (VOLNOVICH, 1996; VILHENA, 2002; MOREIRA; DUTRA, 2006).

A forma de ensinar e estudar sofreram mudanças. Porém, o aluno ainda está vinculado à ideia de que estudar é decorar. E quando o docente pergunta de uma forma diferente do que está no texto, o aluno não consegue responder, porque ele não sabe, ele decorou (FIORIN, 2001; MASETTO, 2003; DASSOLER; LIMA, 2012; JOOSTEN, 2013). Esse fato não acontece somente com as perguntas destinadas à retomada de conteúdo da aula anterior, mas também com as perguntas relacionadas ao tema do dia. Os alunos têm dificuldade de formular respostas sozinhos, “O professor lança pergunta aos alunos, eles não entendem e o professor repete a pergunta. Busca entender o que os alunos estão dando como resposta, apesar de início não ser fácil” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR FLÁVIO).

A professora lança perguntas aos alunos, como eles não respondem de imediato, avisa que vai perguntar por fileiras e assim faz. Os que não conseguem responder ao que o professor pergunta, ela avisa que voltará neles depois que é para eles irem pensando [...] Os alunos com esse sistema de fileiras vão respondendo à pergunta feita. Ela anota no quadro os pontos falados (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA VALÉRIA).

Em alguns casos o professor precisa mudar a estratégia para fazer com que os discentes cheguem à resposta, pensem sobre o que está sendo colocado na aula. O planejado pelo docente é que os alunos respondam as perguntas, consigam fazer as pontes, mas se isso não acontece, ele precisa recriar a aula (MORSCHER et al, 2011).

Os docentes observados demonstraram que é preciso buscar ter paciência com os alunos, já que várias vezes os professores tiveram que explicar a atividade que estava sendo realizada, explicar um conceito que já tinha sido discutido no início da aula, mas como o aluno chegou atrasado não pegou a explicação. Como diz o ditado popular,

“paciência tem limite”, e em alguns casos os docentes perderam a paciência, mas ainda assim com muito controle,

Um dos alunos que perdeu o início da aula faz uma pergunta sobre um ponto do conteúdo que o professor já havia explicado, o professor responde a pergunta do aluno. Porém o aluno dá indícios de que não entendeu bem, então o professor pergunta se ele entendeu, o aluno diz que sim, mas o professor não fica muito convencido e dá um exemplo para ajudar no entendimento, utiliza, para tal, acontecimentos atuais do governo para ilustrar o conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO).

Ela avisa que o conteúdo está terminando e que ela aplicará o exercício. Ela encerra a exposição, fala que vai projetar no quadro o exercício. Há muita conversa nesse momento e a professora avisa que vai mandar a atividade por *e-mail*, ao que parece o barulho e, de alguma forma, um certo desinteresse dos alunos, faz com que ela desanime de aplicar a atividade ali. Ela coloca a chave de resposta no quadro. Alguns alunos, principalmente os que estão sentados na frente, pedem a professora para aplicar a atividade. Ela atende ao pedido, porém o barulho continua (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA VALÉRIA).

Nas falas acima citadas, é possível notar que o docente pode em um determinado dia não ter tanta paciência, pode ficar desanimado. Ao final da aula da professora Valéria, ela se desculpou com os alunos por ter se deixado irritar com a agitação da turma. Na perspectiva da professora, ela precisava se desculpar com os alunos. Outros professores agradeceram aos alunos a colaboração. O que conduz o docente a tomar essa postura é a subjetividade, sendo possível que uma outra pessoa reaja à situação de formas diferentes (LEITE; DIMENSTEIN, 2010; MANSANO, 2010).

Há aspectos objetivos no trabalho docente; são as normas que o regem. Como dito, os docentes possuem certa autonomia quanto a forma de realizar suas atividades de trabalho, eles recriam a forma de fazer as atividades. Mas, há uma norma que orienta, direciona, dá respaldo ao trabalho docente.

No próximo tópico são abordados algumas prescrições e as normas antecedentes referentes ao trabalho docente.

4.3 NORMAS ANTECEDENTES E O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente possui certa autonomia (ALVAREZ, 2004; LOPES, 2011), pois o professor escolhe os materiais que utilizará, a forma de avaliação, a forma de exposição do conteúdo, o tema de suas pesquisas, entre outras atividades. No entanto, essa autonomia tem limites, como discutido no referencial, há normas da instituição, governamentais, colocadas e impactantes na realização do trabalho

docente. Por esta razão torna-se necessário trazer algumas prescrições e normas antecedentes, constatas na fala dos docentes, para a discussão desse trabalho.

As prescrições utilizadas nesse trabalho foram escolhidas por disponibilidade. A pesquisadora obteve com o auxílio de um servidor técnico da universidade, que a orientou como encontrar no sistema da universidade e fora dele, normas que falassem do trabalho docente. Não foram encontradas muitas. Os materiais coletados não representam a totalidade de normas a respeito do trabalho docente. Cada instituição pode ter suas próprias normas, por isso focou-se nas normas da UFES.

Os documentos consultados foram: Projeto de Lei (PL) 7200 /2006, que ainda não foi aprovado e está em andamento, apensado ao PL 4533/2012; Estatuto da UFES; Regimento Geral da UFES; Lei 9394/1996; Lei 8027/1990; Lei 11784/2008; Portaria UFES nº 1775/2009; Resolução UFES nº 25/1986; Resolução UFES nº 60/1992; Resolução CNE nº 3/2007. A seguir, expõem-se os trechos dos documentos que foram selecionados para compor este trabalho, os quais foram categorizados por tema.

(Continua)

CATEGORIA	PRESCRIÇÕES	DESCRIÇÃO
Obrigação da IES*	PL 7200/2006. Art. 11	As instituições de ensino superior deverão observar as seguintes diretrizes: I- implementação de planos de carreira, bem como de capacitação e treinamento, para docentes e pessoal técnico e administrativo; VI - garantia de condições dignas de trabalho aos docentes e pessoal técnico e administrativo; VIII - prévia tipificação de infrações disciplinares e de suas correspondentes penalidades, para os docentes, os estudantes e o pessoal técnico e administrativo, bem como dos processos administrativos para sua aplicação, garantido o direito ao contraditório, sem prejuízo das normas legais aplicáveis ao respectivo regime de trabalho.
Universidade	PL 7200/2006. Art. 12	Classificam-se como universidades as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos mínimos: V - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Universidade	PL 7200/2006. Art. 47	§ 3º É obrigatória a frequência dos estudantes a pelo menos setenta e cinco por cento das horas previstas para as atividades presenciais estabelecidas em cada disciplina e componente curricular, salvo normas específicas dos cursos e programas de educação à distância.

(Continuação)

Universidade	Estatuto UFES. ART. 26	<p>Compete ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:</p> <p>X. decidir sobre a distribuição, pelas várias unidades universitárias, dos cargos do pessoal docente;</p> <p>XI. estabelecer a política de pessoal docente na forma prevista em lei;</p> <p>XIV. aprovar os programas de treinamento de pessoal de magistério, propostos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação;</p> <p>XVI. aprovar o Regimento da Comissão Permanente de Pessoal Docente;</p>
Universidade	Estatuto UFES. ART. 60	O Departamento compreenderá disciplinas afins e congregará docentes para objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão.
Universidade	L.9394.Art. 47	Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver.
Universidade	P.1775.ART.1º	Art. 1º - A programação anual das férias dos docentes deverá ser adequada ao Calendário Acadêmico da UFES que estiver em vigor, de forma que seu gozo não venha a coincidir com o período letivo.
Universidade	Regimento Geral UFES Art. 175	<p>O professor integrante da carreira de magistério ficará submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:</p> <p>I. Dedicção exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de curta atividade remunerada, pública ou privada;</p> <p>II. Tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho, preferencialmente exercido em um único turno.</p>
Universidade	Regimento Geral UFES Art. 177	<p>A carga didática semanal média (CDSM) constitui a parte dos encargos didáticos referente às atividades em classe, exprimindo-se em horas-aula.</p> <p>§ 1º A CDSM será expressa pelo quociente do número total de horas-aula semanais pelo número de professores disponíveis no Departamento.</p> <p>§ 2º A carga didática semanal média por Departamento não poderá ser inferior à de 8 (oito) horas-aula.</p>
Universidade	Regimento Geral UFES Art. 178	<p>Nenhum docente poderá ter carga horária de aulas inferior a 8 (oito) horas semanais, em qualquer regime.</p> <p>Parágrafo único. A carga horária máxima de aulas não poderá ser superior a 12 (doze) horas no regime de vinte horas semanais de trabalho, nem superior a 20 (vinte) horas nos regimes de 40 horas semanais e de dedicação exclusiva.</p>
Universidade	Regimento Geral UFES Art. 205	Além dos casos previstos na legislação vigente, o ocupante de cargo ou emprego das carreiras de magistério e técnico-administrativo poderá afastar-se de suas funções, assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus em razão de sua atividade:

(Continuação)

		<p>I. para aperfeiçoar-se em instituição nacional ou estrangeira;</p> <p>II. para prestar colaboração a outra instituição de ensino ou de pesquisa;</p> <p>III. para comparecer a congresso ou reunião relacionados com as suas funções;</p> <p>V. para participar de órgão de deliberação coletiva ou outros relacionados com as suas funções.</p>
Universidade	Regimento Geral UFES Art. 252	Aplicar-se-á pena de repreensão ao docente que, sem motivo aceito ou justo pelo respectivo Departamento, deixar de cumprir programa a seu cargo ou horário de trabalho a que esteja obrigado.
Trabalho Invisível Docente	Estatuto UFES. Art. 56	<p>O Conselho Departamental é o órgão superior deliberativo e consultivo do Centro, em matéria administrativa, financeira, didático-curricular, científica e disciplinar, de abertura de cursos de graduação e pós-graduação, e será composto dos seguintes membros, garantida a participação mínima de setenta por cento de Docentes:</p> <p>III. Chefes de Departamento;</p> <p>IV. Representantes dos Colegiados dos Cursos de Graduação, em número definido pelo Conselho Departamental respectivo;</p> <p>V. Representantes dos programas de pós-graduação, em número definido pelo Conselho Departamental respectivo;</p> <p>VI. 02 (dois) representantes do Centro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;</p> <p>§ 1º Os docentes mencionados nos incisos III, IV, V e VI, terão seus mandatos vinculados à ocupação de seus respectivos cargos e, nas ausências e impedimentos, serão substituídos por seus representantes legais.</p>
Trabalho Invisível Docente	Estatuto UFES. Art. 59	<p>A Comissão Permanente de Pessoal Docente terá como atribuições:</p> <p>I. assessorar os Colegiados Superiores nos assuntos concernentes: a) à alteração do regime de trabalho dos docentes; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes; c) aos processos de progressão funcional por titulação; d) às demais atribuições definidas pelos Conselhos Universitário e de Ensino, Pesquisa e Extensão;</p> <p>II. desenvolver estudos e análises que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos;</p> <p>III. elaborar seu Regimento Interno que será aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.</p>
Trabalho Invisível Docente	Regimento Geral UFES Art. 29	Os Departamentos reunir-se-ão, ordinariamente, pelo menos duas vezes por mês e, extraordinariamente, quantas vezes for julgado necessário.

(Continuação)

Trabalho Invisível Docente	Regimento Geral UFES Art. 30	<p>Compete ao Departamento:</p> <p>II. designar grupos de professores para a elaboração dos programas das disciplinas pertencentes ao Departamento, obedecidas as ementas aprovadas pelo Colegiado de Curso de Graduação do curso respectivo;</p> <p>V. ministrar o ensino das disciplinas a ele pertinentes, mediante designação dos professores, e estabelecer as normas de verificação de aprendizagem, obedecido o disposto neste Regimento;</p> <p>VI. aprovar e encaminhar ao Conselho Departamental os planos de pesquisa dos docentes;</p> <p>VII. apreciar os programas de atividades de magistério, que deverão ser elaborados pelos docentes em consonância com o plano departamental estabelecido para cada período letivo;</p> <p>IX. propor a progressão vertical dos docentes em exercício no Departamento, em face da avaliação do seu desempenho, tendo em vista os interstícios legais;</p> <p>XVI. apreciar e aprovar o relatório das atividades semestrais do Chefe de Departamento, encaminhando-o à Diretoria do Centro e à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD);</p> <p>XXII. apreciar os pedidos de afastamento dos docentes que integram para realizar cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e outros semelhantes, bem como para viagens de estudo e participação em congressos, simpósios, seminários e outros conclaves;</p>
Trabalho Invisível Docente	Resolução nº 60/1993.ART.4º	<p>Art. 4º. No regime de 40 (quarenta) horas e Dedicção Exclusiva o docente deverá, além de atividades didático-aula, exercer uma ou mais das seguintes atividades:</p> <p>a) Pesquisa; b) Extensão; c) Assistência não remunerada; d) Administração; e) Coordenação do Programa de Educação Tutorial – PET; f) Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.</p>
Docência	Resolução nº 60/1993.ART.4º	<p>Art. 3º. Somente poderão ser dispensados de atividades didático-aula os ocupantes:</p> <p>1. De Cargos de Direção CD1, CD2 e CD3;</p> <p>§ 1º Poderão ficar isentos das atividades previstas nas alíneas deste artigo os professores que assumirem, no mínimo, 16 (dezesseis) horas aula semanais.</p>
Docência	Resolução nº 25/1986.ART.1º	<p>Parágrafo único. Corrigidos os trabalhos, num prazo máximo de 20 (vinte) dias, o professor deverá apresentá-los aos alunos, em aula de sua disciplina, para ciência das notas obtidas, explicando os critérios utilizados na avaliação, entretanto, a média dos trabalhos escolares do semestre, deverá ser divulgada num prazo mínimo de 48 (quarenta e oito) horas antes da prova final.</p>

(Conclusão)

Docência	Regimento Geral UFES. Art. 107	A verificação da aprendizagem será realizada no período letivo correspondente à apuração da frequência às aulas e dos graus obtidos nos trabalhos escolares atribuídos pelos Departamentos.
Docência	Regimento Geral UFES. Art. 108	Será exigido um mínimo de 2 (dois) trabalhos escolares por período letivo em cada disciplina.
Docência	Resolução nº 60/1993.ART.2º	Parágrafo único. Será considerada atividade didático-aula aquela que conferir crédito acadêmico em curso de graduação, em programas ou cursos de pós-graduação e orientação de dissertação ou tese e monografias de curso de pós-graduação "lato sensu".
Serviço Público	Lei nº8027.Art. 3º	São faltas administrativas, puníveis com a pena de advertência por escrito: I - ausentar-se do serviço durante o expediente, sem prévia autorização do superior imediato; III - delegar a pessoa estranha à repartição, exceto nos casos previstos em lei, atribuição que seja de sua.
Serviço Público	Lei nº9394.Art. 47º	Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. § 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância

Quadro 1 Prescrições do Trabalho Docente: Fonte Própria

*IES – Instituição de Ensino Superior

As prescrições demonstradas acima compõem o cotidiano da atividade docente. Na fala dos docentes foi possível perceber a forma como as normas são vivenciadas no cotidiano do trabalho e normas que não existem nos manuais, mas existem socialmente. Destaca-se a seguir as normas antecedentes detectadas na fala dos docentes:

(Continua)

Norma Antecedente	Descrição
A realização de pesquisa e publicação de artigos	Como apontado nas categorias anteriores e na literatura ocupa um espaço no trabalho docente extenso. Nas falas dos docentes ficou evidenciado que eles são cobrados da publicação de artigos, e que a pesquisa em si não é tão falado, aparece mais como um sinônimo para publicação. O não publicar carreta ao docente uma série de problemas, além do social, já discutido anteriormente, há também financeiro já que a publicação tem mais peso que muitas atividades docentes no momento da progressão.
	É uma realidade do trabalho docente, e pode ser entendido como uma norma antecedente visto que ele é apontado pelos docentes como um caminho para a realização de todas as demandas do trabalho e quando o docente não consegue corresponder ao esperado é inclusive colocado a ele que produza

(Conclusão)

Trabalhar em domicílio	no final de semana. É no domicílio que o docente irá ler os materiais dos alunos; elaborar e corrigir as provas; preparar as aulas; etc., incluindo finais de semana, feriados.
Uso de materiais pessoais para dar aula	Como caixinhas de som; fontes; computadores; internet, etc., para tornar a aula mais atraente para o aluno e estimulante para os docentes. Como as salas de aula não possuem nenhum recurso previamente instalado somente o quadro branco, qualquer utensílio tecnológico ou não que o professor queira usar para sair do formato de aula expositiva terá de alguma forma que ser proveniente do próprio docente. Todos os docentes fazem isso, usam equipamentos da sua casa para a realização do trabalho.
Atendimento ao aluno não tem lugar	Atendimento ao aluno não tem lugar para ser realizado, muitos professores disponibilizam aos alunos seus e-mails, quando o aluno é seu orientando o número do celular, o que torna possível que o professor seja contatado nos momentos de seu descanso. Além desta situação, há também o atendimento dos alunos nos momentos entre aulas, seja antes ou depois. Em todas as observações os alunos solicitaram atendimento com o professor, normalmente no final da aula, o qual era administrado pelo docente para que o tempo aula não fosse ultrapassado.
Comportamento Institucional	Comportamento Institucional foi um tema contemplado na fala dos docentes que disseram que na universidade eles precisam ter um comportamento condizente com o papel que o professor exerce na sala de aula; o que inclui as vestimentas, a linguagem, o não envolvimento intimo em demasia com os alunos. Os docentes apontaram situações que era necessário um comportamento profissional e que muitas vezes não seria o comportamento, a forma de agir do docente fora da universidade.
Pontuar	Pontuar é uma questão, como dito, importante para a progressão na carreira dos docentes, inclusive uma preocupação e fonte de insatisfação. Por sugestão de uma pesquisada, consultou-se a Resolução nº 48 de 2014 que fala das regras e da distribuição dos pontos por atividade docente. Todos os docentes pesquisados em algum momento da pesquisa fizeram menção sobre a necessidade de pontuar para progredir, e destacaram que algumas atividades, dentre ela a já comentada publicação, além da atuação no programa de pós-graduação como docente, membro de banca, orientador que são atividades que possuem pontuação média.
Gestão do Tempo Aula	Gestão do tempo aula, foi apontado pela maioria dos docentes que apesar de a aula ser contabilizado como sendo de uma hora, é preciso para que ele, docente, e o discente consigam estar na sala de aula reduzir o tempo entre as aulas, no primeiro para que os alunos e o docente possam se deslocar até a outra sala, beber água ir ao banheiro e no segundo por questão de segurança e do transporte público dos discentes. Todos os docentes manifestaram insatisfação quando o colega não respeita essa norma antecedente.
Não obrigar aluno a assistir aula	Não obrigar aluno a assistir aula e fechar os olhos para o uso de aparelhos eletrônicos na sala como forma de conseguir ministrar a aula para os alunos que desejam. Todos os docentes afirmaram que não fazem oposição direta ao uso dos celulares, computadores pelos alunos durante as aulas, mas solicitavam aos alunos que não fizessem barulho. Além disso, todos os docentes permitiam que os alunos que não queriam assistir a aula eram liberados para sair e voltar ao final da aula para o controle de presença.

Quadro 2 Normas Antecedentes: Fonte Própria

Todos os docentes, conforme já comentado, dão presença aos alunos que chegam até o final da aula e respondem ao controle de presença. Os docentes preferem tomar essa atitude, para que esses alunos não atrapalhem a aula e por saber que esses alunos têm grande chance de serem reprovados por nota, devido a não terem aproveitado as explicações e atividades em sala de aula.

A regra não diz em que momento a chamada deve ser feita, nem quantas vezes, somente que deve haver um controle da frequência, “§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância” (LEI 9394). O docente renormaliza a norma, ele a interpreta à luz de aspectos que o formam, como o não querer um aluno obrigado na sala, ou entender que se o aluno não assumir seu papel na aula não há ensino, ou evitar que esse aluno que não deseja participar da aula atrapalhe os demais etc. (MAZADRE; BIANCO, 2011).

É importante salientar que a aula tem duração hora, ou seja, cada aula tem duração de uma hora, e sempre são geminadas – duas seguidas –, ou seja, a aula corresponde a duas presenças ou faltas, o que não quer dizer e nem há nada que obrigue os docentes a fazerem duas chamadas, mas ao final o número de faltas é contado por aula hora: “Art. 3º A carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo” (RESOLUÇÃO CNE Nº 3, DE 2 DE JULHO DE 2007).

A UFES fala que a aula hora é de 60 minutos, só existe aula de 60 minutos. Eu acho que o texto deveria ser mudado, deveria ter que colocar assim, ‘período de aula’, não hora aula, período de aula 50 minutos, intervalo de 20 minutos, período de aula 50 minutos. Não coloca hora aula, se são 50 minutos. Gente, em vez de ser 30 dias de aula, eu vou ter quantos? 32? qual o problema? Faz um calendário com 32 dias, cabe no cronograma (PROFESSORA VALÉRIA).

A fala da professora demonstra que na realidade, no dia a dia do trabalho docente, as aulas não possuem uma hora, seja porque os docentes precisam dar um momento de intervalo para os alunos, seja por darem uma tolerância para o início da aula,

[...] uns 10 minutos até eu começar a aula, embora eu só faça a chamada no final; a tolerância é pra eu começar a aula, é pra não começar a aula com menos alunos. Na aula das 7h eu faço isso em função do trânsito, e na aula das 9h eu faço isso, porque pode ser que o professor anterior tenha terminado a aula muito próximo das 9h e eles tenham terminado de sair pra fazer o intervalo (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] eu espero, normalmente eu chego 7h em ponto, né? [...] Eu chego umas 7h em ponto e até umas 07:20h eu espero, eu não começo logo não [...] e aí quando dá 07:20h eu começo, aí se só tiver 3 na sala eu dou aula (PROFESSORA EDILAMAR).

Devido a norma antecedente da gestão do tempo, os professores precisam adaptar o seu planejamento de aula para não ultrapassar o tempo da sua aula e invadir a do colega. O que quando acontece é interpretado como uma indelicadeza entre os pares. A professora Alba destaca isso, ela diz que busca terminar sua aula um pouco mais cedo para não atrapalhar seu colega.

Os professores olham para a situação das turmas, dos alunos, dos seus pares, suas necessidades pessoais, e renormalizam, apesar de o tempo ser hora-aula, a disciplina ter duas horas-aula, o professor escolhe, dentre todas as possibilidades, o caminho que melhor condiz com seus valores, seja começar em ponto e liberar mais cedo, seja começar um pouco depois e terminar no horário, começar um pouco depois e terminar um pouco mais cedo. O que será feito passa pelo crivo das experiências vividas pelo docente, que lhe auxilia a determinar qual das possibilidades melhor se encaixa no seu planejamento.

A norma não prevê que em alguns dias o trânsito pode impedir que os alunos, e até mesmo o docente, cheguem no horário, que o professor da aula anterior pode ultrapassar o tempo de aula e invadir o tempo da outra, que os alunos precisam ou desejam fazer uma pausa sem ter que perder parte do conteúdo. Nesse contexto, a regra é uma orientação, que ajuda a organizar e controlar se o conteúdo está sendo realizado (TELLES; ALVAREZ, 2004), mas no cotidiano não é possível fazer o procedimento da exata forma como está descrito.

Ainda sobre o controle de presença, um outro elemento se faz interessante, é a tolerância com o número de faltas e reprovação. As regras da universidade falam que todos os alunos só serão considerados aprovados e gozarão dos créditos das disciplinas, desde que tenham a nota e setenta e cinco por cento de frequência em curso presencial: “Art. 104. A aprovação em qualquer disciplina somente será concedida ao aluno que, satisfeitas as demais exigências, obtiver um mínimo de $\frac{3}{4}$ (três quartos) ou 75% de frequência às aulas dadas nessa disciplina” (REGIMENTO DA UFES, ARTIGO 104).

Muitos professores declararam que não reprovam o aluno que têm nota e passou um pouco do limite máximo de faltas. A professora Valéria disse que até trinta por cento ela tolera de falta, desde que o aluno obtenha a pontuação média. Dois professores afirmaram e na observação foi possível constatar que reprovam por falta,

[...] eu já vi um professor reprovar uma aluna com média 9,5 porque ela tinha 2 faltas a mais [...] Mas assim, tem vários alunos que trabalham, são militares, trabalham em escala, etc. [...] Eu parto do princípio que eu vou continuar te dando falta, eu vou te dar falta nos dias que você não vier, tá? Cada vez que você faltar, você me traz sua escala pra eu ver e eu vou dar um visto nela, e bato o meu carimbo, se lá no final você tiver passado pouco das faltas, o que que é pouco? Né, 15 são 25%, então 30% de falta vamos dizer, tá, mas você tem uma média acima de 7. Esses 5% eu fecho os olhos (PROFESSORA VALÉRIA).

[...] que não existe trabalhinho pra compensar nota [...] pra recuperar faltas [...] Você deixar claro que falta reprova, o limite de falta que ele pode ter é até quinze, 15 faltas, ou seja, são 7 aulas mais ou menos [...] que daria mais ou menos um mês e meio, em um semestre que tem só quatro meses [...] E se ele passar desse excesso ele vai ficar reprovado, certo? Normalmente eles vão te perguntar, “ah professor pro senhor falta reprova?”. Pra mim não, mas pra norma da UFES falta reprova, e isso é seguido pra todo mundo seja A, B, C ou D (PROFESSOR PAULO).

Apesar de haver uma determinação que orienta a reprovação dos alunos que ultrapassem o limite de faltas, o limite máximo de faltas para a reprovação depende do critério adotado pelo docente: perdoar as faltas do aluno que tem nota ou o cumprimento da norma. Na fala do professor Paulo, a norma com sua impessoalidade deve ser seguida, mas para a professora Valéria, depende de que situação está por trás daquela falta.

Para a docente, a falta injustificada e que não pode ser comprovada, não é abonada. A professora criou um critério para abonar algumas faltas, o que deve estar de acordo com o seu senso de justiça. Para a professora, quando o aluno falta não por sua escolha, merece uma segunda chance, é um tipo de falta diferente. A renormalização pega as ações pensadas e sancionadas, incluindo as que não constam nos manuais e o sujeito coloca sobre essas normas a sua marca; faz-se uma escolha entre o todo da norma e o que é possível dentro dos seus valores e realidades fazer (TELLES; ALVAREZ, 2004; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010; ARAÚJO; ALEVATO, 2011; VIERIA JUNIOR; SANTOS, 2011; MAZADRE; BIANCO, 2011).

A universidade, dentro da perspectiva do projeto de lei 7200/2006, deve oferecer aos docentes condições adequadas de trabalho, não só no que se refere à sala de aula, mas a todas as necessidades relacionadas ao exercício do trabalho: “VI - garantia de condições dignas de trabalho aos docentes e pessoal técnico e administrativo” (PROJETO DE LEI 7200/2006. ART. 11). Nas salas de algumas turmas observadas, a pesquisadora pode notar que as salas têm uma estrutura semiadequada, pois, em todas as salas onde se realizou observação no período da noite, havia um forte cheiro de mofo, “O professor coloca suas coisas na mesa e começa a montar seus

equipamentos, o professor fala que a sala está com cheiro de mofo. Concordo com ele” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR PAULO).

As salas de aula melhoraram muito, tem ar condicionado, que antigamente não tinham [...] Só que a manutenção delas é precária, não tem, tá. Onde sai água do ar condicionado tem lodo, o cano fica entupido, a água sai pela parede, escorre tudinho. Você tem que usar extensão, você tem que ligar na extensão elétrica as coisas que você carrega [...] No meio da água. (PROFESSOR PAULO).

A fala do professor Paulo, representa a opinião dos demais professores pesquisados. Todos concordam que as salas de aula melhoraram, mas que a falta de manutenção, de sanitários, a falta de material, é um problema. O básico para o trabalho não falta ou demora um pouco, mas chega, porém o trabalho é afetado por isso, “[...] na hora que tem papel não tem *tonner*, a hora que tem *tonner* e papel a impressora está quebrada. [...] eu quero usar a internet na sala de aula, não tem como” (PROFESSORA VALÉRIA).

O Estatuto da UFES diz em seu Artigo nº 113, “Caberá à União assegurar anualmente, em seu orçamento geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento da Universidade”, e em seu Artigo nº 120, “De acordo com o valor das dotações globais que a União efetivamente conceder para a manutenção da Universidade, a Reitoria promoverá a elaboração da proposta de orçamento interno, articulando-se, previamente, com os Diretores das diversas unidades (ESTATUTO DA UFES, ART. 113; 120). Dessa forma, cabe à União fornecer os recursos e a Reitoria planejar a forma como estes serão utilizados.

Quando os recursos não são suficientes, a instituição, o reitor, realiza escolhas. Essas escolhas impactam nos recursos e na manutenção do espaço de trabalho do docente. Os cortes feitos no orçamento da universidade podem significar o departamento inteiro ter que usar uma única impressora, limitando a quantidade de impressões por professor, que ocasiona a redução de atividades que precisem de material impresso, ou ainda, o delegar aos alunos a responsabilidade por providenciar o material da atividade, “[...] o caso foi enviado pela professora aos alunos por *e-mail*, e alguns alunos não viram, outros não leram, a professora disse para eles darem um jeito, alguns alunos saíram para tirar cópia da versão da professora” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA EDILAMAR).

No caso narrado anteriormente, o docente acaba por ter que adaptar o planejado às condições que a universidade lhe dá de trabalho. O fato de estar na regra não dá

certeza de que, ao realizar a atividade, haverá as condições previstas; não é capaz de prever que tipo de adaptação se pode e se deve fazer (SCHWARTZ, 2000). Salienta-se que a renormalização realizada pelo reitor não é objeto direto desse estudo, mas que chega ao docente, por meio de uma reação em cadeia.

A universidade estipula em seu Regimento Geral e na Resolução nº 25/1986 que os docentes em suas disciplinas devem realizar ao menos dois procedimentos de verificação de aprendizagem, “Será exigido um mínimo de 2 (dois) trabalhos escolares por período letivo em cada disciplina” (REGIMENTO GERAL UFES ART. 108), os quais devem ser apresentados aos discentes o resultado,

Parágrafo único. Corrigidos os trabalhos, num prazo máximo de 20 (vinte) dias, o professor deverá apresentá-los aos alunos, em aula de sua disciplina, para ciência das notas obtidas, explicando os critérios utilizados na avaliação. Entretanto, a média dos trabalhos escolares do semestre, deverá ser divulgada num prazo mínimo de 48 (quarenta e oito) horas antes da prova final (RESOLUÇÃO Nº 25/1986).

Os docentes pesquisados, quando questionados sobre a devolução dos materiais aos discentes, apresentaram posições divergentes. Uma parte dos docentes devolve as atividades para os discentes, outra parte mostra para os alunos as notas e depois recolhe, ou entrega somente a ficha resposta sem as perguntas e, por fim, há os que só conseguem entregar as atividades corrigidas antes das provas finais ou final do semestre, devido a não conseguir corrigir antes.

Quando questionados sobre o porquê de realizar essa ação desse modo, os que ficam com a atividade disseram que ficam porque o aluno pode questionar a nota no futuro e ter o material como prova o resguarda. Há os que não entregam porque utilizam banco de questões, logo, pode acontecer dos alunos das turmas anteriores compartilharem com os atuais alunos e facilite de alguma forma para os alunos que estão realizando a disciplina.

[...] devolvo, agora as provas, eu não devolvo a prova. Minha prova hoje tem um gabarito, uma folha de resposta. Então, eu devolvo a folha de resposta, entendeu? Eu devolvo a folha de resposta. Porque eu tenho um banco de provas, ao longo desses anos todos, eu tenho um banco de provas, e pode acontecer de eu passar mal, de acontecer algum problema e eu precisar replicar uma prova, aí aquela prova fica circulando entre os alunos (PROFESSORA VALÉRIA).

[...] eu corrijo e devolvo, tiro dúvidas das atividades. A prova eu corrijo, a prova, eu não devolvo não. A prova eu corrijo, eu mostro, entrego pra eles, corrijo em sala, entrego pra todo mundo. Aí eu explico cada uma das questões, dou as respostas de cada uma das questões, aí eles comparam lá com o que eles fizeram, e no final eu tiro dúvidas. Alguém ficou com dúvida, “ah professor porque você me deu só meio ponto nessa questão”. Aí eu

respondo. Aí quando eu termino de falar todas as questões, quem tiver dúvida vem na minha mesa, quem não tiver devolve a prova, eu fico com a prova, quem tiver vem na minha mesa, me perguntar e eu esclareço [...] eu fico, porque acho que foi um hábito que eu peguei [...] tinha uma faculdade que eu trabalhei lá em São Paulo que a gente tinha que ficar com a prova, na verdade devolvia a prova pra faculdade, eles arquivavam lá, e eu meio que criei esse hábito, de pegar e ficar com a prova. Aí eu fico com ela (PROFESSOR FLÁVIO).

Os docentes que devolvem disseram que a prova é do aluno, que eles não precisam ficar com o material, “[...]a prova é devolvida, [...] a prova é do aluno [...] Se a prova é hoje, na próxima aula você já entrega corrigida” (PROFESSOR PAULO). E no caso dos docentes que não conseguem entregar o material durante o semestre, somente mais para o final, “[...] não consigo entregar em pouco tempo, normalmente eu entrego no final do semestre, assim, porque eu tenho muita coisa pra fazer [...] Então acaba ficando para o final de semestre eu corrigir, né? E entregar depois” (PROFESSORA ALBA).

De acordo com a norma da universidade, o docente não é obrigado a entregar aos alunos provas ou trabalhos, mas dar ciência em um prazo de vinte dias. A professora Alba alegou que, pelo grande volume de atividade realizado por ela, há dificuldade de entregar os trabalhos corrigidos na primeira fase do semestre. É possível olhar para essa situação em duas direções. A primeira houve um descobrimento da norma, a docente percebeu a situação por uma ótica mais pessoal, ela privilegiou a sua situação de excesso de trabalho, para corrigir os trabalhos dos alunos em um outro momento fora do prazo.

Uma segunda direção possível, é que a universidade, por meio dos departamentos, que são responsáveis por “I. programar suas atividades e distribuir os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão aos docentes que o integram, respeitadas as especialidades de cada um” (REGIMENTO GERAL UFES, ART. 30), não realizou uma distribuição adequada das atividades. Dessa forma, quando a docente diz que está realizando muitas atividades, está também denunciando uma má divisão. Dentro dessa dimensão, é possível notar que a norma não alcançou a realidade do exercício docente ao permitir que o docente assumisse compromissos em quantidades que excediam as suas capacidades de tempo. A norma não prevê todas as ações que o sujeito pode adotar ou a instituição requerer (TELLES; ALVAREZ, 2004).

Ainda sobre o volume de trabalho, segundo os docentes, é comum que para que consigam realizar todas as atividades de trabalho, os docentes precisem realizá-las

em casa. Há uma cobrança entre os docentes quanto a isso, que se produza, trabalhe no final de semana, em domicílio. Portanto, há uma norma entre eles que para conseguir atender a todas as demandas é preciso trabalhar também nos momentos fora da universidade. No entanto, o tempo de trabalho dos docentes é de oito horas semanais e o regime de trabalho docente pode ser de dois tipos, tempo parcial e dedicação exclusiva,

Art. 175. O professor integrante da carreira de magistério ficará submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I. dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de curta atividade remunerada, pública ou privada; II. tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho, preferencialmente exercido em um único turno (REGIMENTO GERAL DA UFES ART. 175).

Os docentes não informaram como é controlada a frequência dos mesmos pela universidade, como previsto na Lei 9394, no Art. 47. Mas os docentes informaram que trabalham em casa.

Então, são seis horas corridas, que eu não paro pra nada, vou ali no banheiro e volto, tomo um cafezinho que alguém pega pra mim, né? Quando eu dou aula à noite, que eu vou até as 10h, eu trabalho mais, porque eu cheguei aqui era 3h da tarde, quer dizer de 3 às 10h, são 7h, [...] Então assim, muita coisa eu levo pra casa [...] corrijo muito no final de semana, eu uso muito o final de semana. E como eu dou aula de noite, eu faço seis, sete horas corridas. Eu trabalho até mais do que deveria (PROFESSORA VALÉRIA).

Ai tem colegas, não vou citar os nomes, e fala assim “ah, mas eu consigo, eu consigo. Sabe que dia que eu produzo? Sábado e domingo” [...] Sábado e domingo eu não produzo, eu não trabalho sábado e domingo, eu fico com a minha família. Eu acho que é um direito meu. Então assim, eu não vivo só para a universidade, eu deveria ser capaz de fazer as coisas no meu horário de trabalho. Então, eu acho um absurdo (PROFESSORA EDILAMAR – ENTREVISTA).

[...] a mim não, mas incomoda a minha família. Meu marido fica extremamente incomodado [...] ele não gosta, minha filha não gosta, mas eu não ligo não. Que eu faço na hora que eu tô a fim também. Ah não tem nada pra fazer? Vou corrigir o dever, mas meu marido não gosta, “pô você já tá aí no computador?! Em pleno domingo”, entendeu? Ele acha ruim, mas eu não acho não, mas professor trabalha vinte e quatro horas por dia, essa é a verdade (PROFESSORA EDILAMAR – AUTOCONFRONTAÇÃO).

O trabalho docente, por sua característica complexa e não fixa, é aberto à possibilidade de ser exercido fora dos limites da universidade e por envolver mais atividades que a sala de aula, como orientações, reuniões. As quarenta horas semanais podem não ser suficientes para que o docente cumpra com todos os seus compromissos, sendo comum o trabalho ultrapassar as oito horas diárias e quarenta semanais, sendo exercido nos finais de semana, feriados, utilizando um tempo que normativamente não é destinado ao exercício profissional.

A atividade de trabalho docente, por mais que haja normas que busquem delimitar a sua forma de atuação, como a do regime de trabalho, não o conseguem por sua natureza nômade, constante, que envolve o sujeito por completo (BORGES, 2004). O trabalho docente utiliza os conhecimentos do sujeito a todo instante, o uso de si por si, visto que em toda ação, por menor que seja, há uso de si por si (SCHWARTZ, 2007). A instituição também o usa, uso de si pelos outros, para a realização das demandas da universidade que precisam do docente para além aula, (NOURAUDINE et al., 2004).

Na fala dos professores, é possível perceber que os docentes, ao mencionarem que trabalham em casa, demonstram uma certa crítica a essa prática, mesmo que eles reconheçam que há vantagens em realizar o trabalho em casa. No entanto, também há uma cobrança social, que envolve renormalização, porque o limite do exercer as atividades de trabalho em casa, passa pelo crivo de cada um. Os docentes mencionaram serem cobrados por presença na universidade, nas falas deram a entender que há professor que não está produzindo, porque não está na universidade,

[...] me cobraram presença na universidade, você sabe o que eu fiz hoje a manhã inteira? Trabalhei, eu estava trabalhando às 6:50h da manhã na minha casa. Então, até 12h quando parei para almoçar, direto. Parei para ir ao banheiro duas vezes. Direto, e vim para cá agora 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10:30h. São 8:30h corridas. Aí a pessoa vira pra mim e diz assim: “você não vem na universidade” (PROFESSORA VALÉRIA).

A norma que rege o trabalho em termos de tempo é a mesma, quarenta horas semanais, mas o fato do trabalho não ser exercido completamente na universidade permite interpretações, não do sujeito que realiza, mas do colega de trabalho, que questiona se o outro realmente tem trabalhado como a norma determina, não sendo acrescido maior crédito aos que ultrapassam o tempo de trabalho estipulado. Na situação narrada anteriormente, pode-se imaginar que a renormalização não acontece do sujeito consigo mesmo, mas para com o outro. A norma é interpretada e adaptada pelo crivo do sujeito, em relação à realização do trabalho pelo outro.

É interessante salientar que a professora Edilamar demonstrou opiniões diferentes quando questionada sobre o trabalho em casa. No início da pesquisa, na instrução ao sócia, ela demonstrou insatisfação por ter que produzir, principalmente artigos, nos finais de semana, porque durante a semana é complicado. E depois, na autoconfrontação⁵, ela esclarece que é a sua família que se sente mais incomodada,

⁵ Uma das etapas do Método de Instrução ao sócia é a autoconfrontação simples, onde o pesquisador conjuntamente com o pesquisado analisam o conteúdo do método.

ela mesma um pouco menos. A situação descrita nos remete à interpretação que o sujeito faz de uma mesma situação (MARTINS; MACHADO, 2010), em um dia o docente pode perceber o trabalho em casa como algo natural e em outro como sendo um absurdo.

O exercício do trabalho docente envolve também a participação em reuniões. Segundo o Regimento Geral da UFES, no Art. 29, “Os Departamentos reunir-se-ão, ordinariamente, pelo menos duas vezes por mês e, extraordinariamente, quantas vezes for julgado necessário”. Na opinião da maioria dos docentes, é improdutiva a reunião por tratar de assuntos que, na opinião dos docentes, não seria necessário ser discutido naquela ocasião,

É comissão pra tudo. Ah sei lá, tem que mudar uma mesa de lugar, vamos fazer uma comissão para discutir a posição da mesa e aí vamos levar uma proposta pra reunião, pra ser discutida com todo mundo, e vai ser votado e aí aquilo te consome um tempo enorme (PROFESSOR FLÁVIO).

Na opinião dos professores, perde-se muito tempo para discutir questões que poderiam ser resolvidas por um outro caminho mais simples, ou assuntos que são de interesse pessoal de um docente ou pequeno grupo,

[...] um monte de reunião que eu acho extremante improdutiva [...] As pessoas vão lá, usam como se fosse pra universidade, mas é pra problema pessoal deles. A maioria das pessoas pega pra justificar, vamos mudar isso, porque tá dando problema pros alunos, mas não é pros alunos, é pra eles (PROFESSOR PAULO).

Um dos assuntos mencionados pelos docentes como improdutivo é ter que dar parecer, participar de comissões,

Alguém tem que ler e avaliar se o processo está tudo direitinho. Cada um é responsável por si [...] Lê-se o pedido na reunião, aprova ou não aprova. Não, tem que ver se está de acordo com a norma, não sei o que, se colocou o documento tal, isso é problema dele. Se chegar lá na frente e der problema, ele que tem que responder. Por que eu tenho que ser babá de colega? [...] Vem cá, meu, por que que eu tenho que ler um relatório de um colega? (PROFESSORA VALÉRIA).

Ai vem o processo, você tem que ver aquilo, e olha a resolução, e sei lá. Tem gente que parece que gosta de burocracia, gosta de ler resolução, e ficar falando pra cima e pra baixo. Então, tipo assim, te fragmenta muito o tempo (PROFESSOR FLÁVIO).

Na opinião dos docentes, como salientado pelo professor Flávio, as reuniões e participação em comissões fragmentam o tempo e não atribuem sentido ao trabalho. As normas da universidade não determinam como obrigação a participação do docente em comissões; porém, é assegurado aos docentes, participação em

comissões que afetem a universidade e conseqüentemente afetem o seu trabalho, como na Curadoria, no Conselho Permanente de Pessoal Docente, etc.

Algumas dessas comissões e algumas decisões devem ser tomadas pelo departamento de cada curso, logo, os docentes devem fazer parte, visto que, segundo o Estatuto da UFES, os docentes devem ocupar minimamente setenta por cento dos cargos do Conselho Departamental,

Art. 56. O Conselho Departamental é o órgão superior deliberativo e consultivo do Centro, em matéria administrativa, financeira, didático-curricular, científica e disciplinar, de abertura de cursos de graduação e pós-graduação, e será composto dos seguintes membros, garantida a participação mínima de setenta por cento de Docentes (ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, ART. 56).

E em seu regimento geral, “Art. 28. Os Departamentos se compõem de professores com responsabilidades docentes nas disciplinas congregadas nos respectivos Departamentos” (REGIMENTO GERAL DA UFES, ART. 28). A participação em todas as atividades exercidas pelo docente no exercício do trabalho são conjuntas com o exercício da docência em sala de aula.

Pode-se perceber pelos pontos acima apresentados, que o docente não é obrigado pela instituição a participar das comissões, elaborar pareceres etc., mas que, como os departamentos são compostos em sua maioria pelos docentes, em algum momento o docente deverá se dedicar a essas atividades. A forma como os docentes se inserem e agem nessas atividades, interpretam a norma e a realizam é diversificada.

O professor Flávio mencionou que há professores que não veem problema na participação dessas atividades, os quais as percebem como sendo necessárias, que são compelidos a vê-las como parte integrante do seu trabalho. E há os docentes que são compelidos a interpretar pela ótica contrária, como atividades que atrapalham o trabalho.

O projeto de lei 7200/2006, em seu Art.11, propõe que “I - implementação de planos de carreira, bem como de capacitação e treinamento, para docentes e pessoal técnico e administrativo”. O projeto de lei aborda uma temática que os docentes mencionaram como sendo algo que o trabalho deveria ter, a falta de um plano de carreira que contribua para a formação e satisfação dos docentes,

[...] você não tem um plano de carreira, um sistema de salários e tal, que diferencie as pessoas, [...] não é uma particularidade daqui, é uma particularidade do sistema de universidade pública, que acaba fazendo que a

gente tenha coisas que são extremamente bizarras, que acontecem aqui nos bastidores, se olha e fala, isso não é possível que isso acontece (PROFESSOR FLÁVIO).

[...] dou aula na pós-graduação, não é obrigação dar aula pra pós-graduação, o meu salário é o mesmo que do cara da graduação. Então, se o cara for pescar toda tarde, e eu ficar avaliando artigo pra revista, escrevendo artigo, fazendo pesquisa financiada, orientando aluno de mestrado e doutorado, dando aula no mestrado e doutorado [...] Ganho da mesma forma que ele, ele pode dar só duas aulinhas na graduação e ir embora, o dia inteiro à toa, pescar, relaxar [...] Acho muito estranho (PROFESSOR PAULO).

A não valorização do sujeito na realização do trabalho docente pode comprometer a postura e o envolvimento com o trabalho. Como dito na realização da atividade, é o sujeito inteiro (BORGES, 2004), então, quando o docente percebe o trabalho como sendo fonte de desigualdade, de desvalorização, de desgaste e que seus colegas que não empenham o mesmo tempo e recursos estão sendo avaliados como ele, o docente pode ser compelido a adotar a mesma postura, apegar-se ao que a norma pede, ao que está socialmente posto.

No entanto, como já apresentado, os docentes,

Art. 4º. No regime de 40 (quarenta) horas e Dedicção Exclusiva, o docente deverá, além de atividades didático-aula, exercer uma ou mais das seguintes atividades: a) Pesquisa; b) Extensão; c) Assistência não remunerada; d) Administração; e) Coordenação do Programa de Educação Tutorial – PET; f) Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (RESOLUÇÃO Nº60/1993, ARTIGO 4º).

Logo, o que o professor Flávio e Paulo destacam do cotidiano do trabalho docente é uma renormalização, pois a Lei nº 9394 diz que “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”, o que não significa que, cumprindo oito horas didático-aula, o docente cumpriu todas as suas obrigações.

A resolução nº 60, determina que os docentes da universidade devem realizar ao menos mais uma atividade além da sala de aula. Não há uma obrigação a respeito do tipo de atividade, oferecem-se possibilidades, cabendo ao docente escolher. Os docentes que não realizam as atividades descritas acima e atuam somente as oito horas aulas fazem uma renormalização, em que interpretam a norma e entendem que não precisam realizar outra atividade além das aulas (VIEIRA JUNIOR; SANTOS, 2011).

Também é notório, como já discutido nas categorias anteriores, que há uma predileção pela pesquisa como sendo essa atividade além aula que os docentes

devem realizar, é uma norma antecedente que é alvo também de renormalizações por parte de ambos os lados,

[...] existe uma interpretação equivocada do tripé ensino, pesquisa e extensão. A constituição diz que as universidades vão se apoiar no ensino, pesquisa e extensão. Elas têm a obrigatoriedade de fazer isso, de forma indissociável. Só que acontece uma coisa, eu sou professora, fui contratada para ser professora, fazer pesquisa é de pesquisador, fazer extensão de extensionista <sic> [...] essa cobrança dos colegas, da leitura de algo, onde a leitura é conveniente a eles. Porque eu gosto da pesquisa, então eu vou valorizar mais a pesquisa [...] se trata de que? De você produzir dentro das suas quarenta horas etc., da melhor maneira possível (PROFESSORA VALÉRIA).

Todos os docentes pesquisados exercem a atividade de pesquisa, como uma das atividades além aula, por isso não houve um posicionamento favorável a essa renormalização ou a relatados dessa renormalização por parte dos docentes.

Foi apontado pela professora Edilamar que o departamento está dividido entre os professores que produzem, dão aula no mestrado e os que não; a professora Valéria salientou que a cobrança da realização de pesquisa é por causa da Capes, que avalia o programa utilizando as pontuações de artigo; o professor Paulo e Flávio disseram que o sistema de avaliação docente da CAPES privilegia a quantidade a qualidade das publicações “[...] se você analisar, digamos assim, é uma coisa do meio acadêmico, tem que produzir artigo [...] essa coisa quantitativa, que eles colocam, ou seja, eles não são preocupados com qualidade, mas com quantidade” (PROFESSOR PAULO – ENTREVISTA).

[...] o nosso departamento hoje está assim, dividido, com um grupo que menospreza o outro, por causa de valores quantitativos. E que se você for ver, claro que não tem gente que não tá nem ai, que não faz bem o seu trabalho, mas tem um monte de gente que faz, que não produz bem, mas é um ótimo professor, e ajuda em outras coisas, sabe? Essa coisa, essa necessidade, essa obrigação de ter que produzir, acho isso ruim.(PROFESSORA EDILAMAR – ENTREVISTA).

É notório na fala dos docentes que pontuar é uma questão importante, ela permite o progresso do próprio docente e também na avaliação da Capes dos programas. Devido esse aspecto avaliativo pontuar é uma norma antecedente; os docentes em suas falas demonstraram realizar atividades que possuíam maior valor de pontuação como a publicação de artigos, livros, ocupar cargos de chefia e orientar alunos da pós-graduação. O que corrobora com a afirmação da professora Edilamar que há uma divisão no departamento, já que as atividades ligadas ao curso de pós-graduação contribuem para a progressão. No entanto, os docentes também mencionaram

colegas que fazem outras atividades como cursos como forma de pontuação, os docentes renormalizam, adaptam as normas as suas preferencias, valores e condições de atuação.

As prescrições e normas são parte fundamental do trabalho docente, elas orientam, dão respaldo, garantem os direitos dos docentes e dos alunos. Quando se fala em renormalização não se está falando contra as normas, pelo contrário, todas as abordagens utilizadas nesse estudo entendem que as normas são importantes e auxiliam na vivência em sociedade, auxiliam na atividade profissional. O que é evidenciado é que no cotidiano o trabalho não acontece o estrito cumprimento das prescrições e, que o trabalhador precisa adaptá-las às condições que lhe são oferecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa jornada de pesquisa, após acompanhar estes docentes durante quase três meses, é possível pensar que a docência enquanto trabalho é uma atividade que marca muitas vidas. A vida do docente que se coloca por inteiro na realização do trabalho, compartilha com seus alunos suas experiências de vida pessoal e profissional, que se vale de todo o seu corpo físico e mental para que suas aulas sejam enriquecedoras para seus alunos, para a sociedade e para si mesmo. A vida dos alunos que durante o tempo de graduação tiveram a chance de se desenvolverem como profissionais, como pessoas éticas e responsáveis. A vida dos colegas, que na partilha e na realização do trabalho se renovam como profissionais. E, é claro, a sociedade, que recebe profissionais com a chancela da universidade, acreditando que estão recendo profissionais capazes e honestos.

O exercício do trabalho docente é permeado de dilemas, negociações; o docente negocia com o aluno que colabore com a aula, com os colegas para que não atrapalhem o seu planejamento, com a instituição para ofereça condições de trabalho adequadas e que favoreçam ao ensino e aprendizado, que não traga problemas à sua saúde, que lhe permita ter momentos de descanso. E também negocia consigo mesmo, o tempo que dedicará ao trabalho, quanto do que está prescrito ele fará e quanto ele aplicará a ela sua marca; fazer ou não fazer pesquisa, publicar ou não nesse semestre, permitir ou não que o aluno ganhe presença sem assistir a aula, falar sozinho na sala de aula ou impedir o uso do computador/celular.

O trabalho docente exige equilíbrio, criatividade, paciência, esforço, dedicação e por que não dizer, amor pelo que se faz. Durante toda a pesquisa foi notório que os docentes pesquisados poderiam estar em outros locais, sendo administradores, comunicadores, psicólogos, etc., mas escolheram estar na sala de aula. No entanto, estar na sala de aula não é uma atividade fácil, é repleto de imprevisibilidades, diversidade de pessoas e expectativas; lidar com esses elementos pede respeito entre todos os envolvidos - professores, alunos, governo, cidadãos -, mas também uma formação contínua por parte dos seus trabalhadores.

Neste trabalho não se privilegia, nem se coloca em um pedestal os professores, mas reconhecesse suas dificuldades e as realidades enfrentadas no exercício cotidiano do trabalho; e refletisse sobre a formação recebida pelos docentes. Há a necessidade de

se formar docentes, mesmo nos cursos que não são de licenciatura, pois todos os mestres e doutores são chamados a ser educadores, docentes e precisam ter uma base técnica para exercer essa função.

Não é seguro pensar que após concluir o curso o discente já é um professor, a conclusão do curso apenas indica que o futuro docente recebeu a formação teórica, técnica necessária. Mas como apontado pelos docentes pesquisados, o tornar-se docente é um processo desenvolvido ao longo do tempo; nas experiências vividas enquanto estudante, na conversa e no aconselhamento com os colegas. A formação que ocorre no momento do curso de mestrado e doutorado e durante o caminho profissional, de turma em turma, a cada nova disciplina formam o docente.

As pessoas estão constantemente se transformando, as subjetividades estão em constante processo de mudança, gerando novas formas de agir e reagir as situações. Dessa forma, não é possível dizer que o docente em algum momento esteja pronto, mas que ele está em constante transformação, o modo de apresentar o conteúdo, de controlar e agir com as turmas, os alunos, os colegas, os significados do trabalho, mudam. Não sendo, portanto, possível dizer que a realização de um curso forme um docente por completo, uma vez que ele está constantemente se formando. Mas a busca pelo desenvolvimento profissional é uma necessidade, pois a prática não garante o bom desenvolvimento do trabalho.

Foi apontado pelos docentes a necessidade de se buscar o aperfeiçoamento; estar constantemente buscando novas técnicas e formas de realizar o seu trabalho. Foi destacado ao logo do estudo, que os cursos de pós-graduação não têm oferecido aos alunos uma formação para atuação na sala de aula, uma formação para docente. Mas também foi destacado que a universidade oferece cursos para aperfeiçoamento dos docentes. A formação continuada é uma ação tomada pelo próprio docente, que percebe e reconhece a importância de inovar-se, que os conhecimentos evoluem, e que ele precisa acompanhar.

A sala de aula é o local de trabalho docente mais conhecido pela população, é onde o conhecimento são desenvolvidos entre os alunos e o docente, é um local de reflexão e pensamento crítico. Ao entrar na sala de aula o professor entra com tudo aquilo que o constitui, suas experiências, valores, sentimentos, etc., e também entram naquele espaço muitas expectativas, as do próprio docente, que espera realizar o seu trabalho,

promover o ensino e aprendizagem, ministrar aulas instigantes, críticas, que seus alunos se desenvolvam como profissionais e pessoas. Mas também há as expectativas dos alunos, que esperam aulas inovadoras, que os auxiliem na sua formação profissional; mas também para algum, que não exija tanto, que o deixe livre para estudar quando melhor lhe convier, que estimule o raciocínio, mas não cobre muito.

Os alunos querem aulas tecnologicamente inovadoras, mas com um que de tradicional; na ideia de que estudar é decorar, que ler na hora da prova é suficiente, que não é preciso discutir os textos, os temas, uma aceitação das ideias postas. Evidente, que não são todos os discentes que assim pensam e agem, há os que assumem seu papel no desenvolvimento do conhecimento. Durante as observações os poucos alunos que tiveram a curiosidade de perguntar o que a pesquisadora fazia ali, falaram da importância de ler os textos, de discutir, mas reconheceram que são minoria.

É possível pensar que o trabalho docente lida com a imprevisibilidade, a diversidade e com a necessidade de inovação. Cada dia de trabalho é único, sendo impossível prever o que pode acontecer; não dá para saber previamente se os alunos vão cooperar, se o assunto vai agradar ou não, se alguém vai pedir um minuto da sua aula, se vai faltar luz; o que o professor vai encontrar ao adentrar a sala de aula é uma incógnita. A imprevisibilidade leva o docente a se adaptar, a rever o que tinha planejado, a rever a norma e avaliar qual ação tomar.

Na sala de aula não estão presentes somente pessoas com a mesma idade, que passaram e querem as mesmas coisas, com valores iguais; não; estão cinquenta e uma pessoas com formas de ser e expectativas diferentes. A inovação no contexto da docência se relaciona não somente em trazer assuntos atualizados para a sala de aula, mas também trazer uma cabeça, uma mentalidade nova, criativa para a sala de aula; perceber como os alunos estão naquele dia e criar caminhos para lidar com essa situação.

Dessa forma, este estudo teve por objetivo geral compreender como a produção de subjetividades se relaciona com o exercício da docência no Curso de Graduação em Administração da UFES por meio de um olhar ergológico. Buscou-se identificar como

o exercício da docência produz subjetividades e identificar a relação entre normas antecedentes, renormalização e a produção de subjetividades no trabalho docente.

Evidenciou-se que as subjetividades, as normas antecedentes e a renormalização estão entrelaçadas. Os docentes constantemente colocavam sua marca, criavam e adaptavam as situações encontradas na sala de aula as subjetividades, o que os orientava sobre qual era a melhor forma de fazer à atividade de trabalho.

Pode-se entender como devolutiva desse estudo, a reflexão sobre o próprio trabalho feita pelos docentes. Os docentes durante a autoconfrontação no Método de Instrução ao Sósia, manifestaram um comportamento de estranheza, alguns professores até negaram que tinham agido daquela forma, ou dito o que a pesquisadora perguntou. Mesmo que em um primeiro momento os docentes não tenham acolhido os comentários feitos pela pesquisadora, é possível que, ao retornarem ao trabalho, esses docentes reflitam, se vigiem mais sobre os aspectos apontados durante a pesquisa. Também houve momentos que os docentes não souberam explicar o porquê faziam daquela forma as atividades, precisaram de um tempo para tentar responder.

Dessa forma, o estudo ofereceu aos seus participantes uma oportunidade de refletir sobre o trabalho. Os frutos do estudo para o docente não podem ser constatados ainda, mas o falar, pensar, questionar-se sobre o seu trabalho já é um resultado satisfatório da pesquisa.

Em estudos futuros sugere-se acompanhar os docentes durante todo o período, para que mais situações possam ser observadas. Além disso, incluir os discentes no estudo, identificar como o trabalho docente impacta na formação discente e vice-versa.

Como limitações do estudo destaca-se o curto tempo de observação. Um tempo maior possibilitaria a observação de mais situações como aplicação de provas, apresentações de trabalho, e o encerramento de período.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P.A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (EDS.). In: **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage. p. 79-109. 1998.
- AFONSO, S. F. C. T. **Ser formador: a actividade, as condições de trabalho e as implicações para a saúde**. 2012. 79f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.
- ALBORNOZ, S. **O Que é Trabalho**. 3. ed. [S.l.]: Brasiliense, 1994.
- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos Ebape**. v. 4. p.1174-1178. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n4/15.pdf>>. Acesso em: 21 abr.2016.
- ALMEIDA, R. U. **Nas Trilhas Da Atividade Docente: Análise da Relação Saúde-Trabalho De Professores De Educação Física No Cotidiano Escolar**. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2549_UEBERSON%20RIBEIRO%20ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. **Tramas e Urdiduras: O Protagonismo Como Exercício na Atividade de Professores de Educação Física**. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1191/1/Tese.Ueberson%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myhrra, 2004.
- ALVES, V. A. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulações de valores, saberes e competências**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7ZPFYW/alves_dissertacao_final.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 out. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. 3 reimp. São Paulo: Thompson, 2002.
- AMADOR F. S.; FONSECA, T. M.G. Atividade de Trabalho sob signo do inacabamento. In: ROSEMBERG, D. S; FILHO, J. R; BARROS, M. E. B. In: **Trabalho Docente e Poder De Agir: clínica da atividade, deveres e análise**. Vitória. Ed. EDUFES, 2011.
- ANSELMO, A. C. **Psicanálise e educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 97f. 2011

- ARAÚJO, E. M. G.; ALEVATO, H. M. R. Abordagem ergológica da organização e das condições de trabalho em uma unidade de alimentação e nutrição. **INGEPRO-Inovação, Gestão e Produção**, v. 3, n. 2, p. 10-22, 2011.
- ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Teaching, readjustment and health: the experience of teachers at a public university in Brazil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 263-284, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v23n1/15.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.
- ASSIS, R. M; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na Universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line** v.1.n.3. 2012. P. 36.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). 2006.
- BARROS, M. E. B de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In M. Abdala; M. E. Barros. **Mundo e sujeito: Aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo: Paulus. 2004. p. 93-114
- BARROS, M. E. B.; VIANA, A.; BONALDI, C. M.; GOMES, R. Saúde e gestões do trabalho docente: usos e saberes. In: BARROS, M. E.B; HECKERT, A. L. C; MARGOTO, M L. (ORG). **Trabalho e Saúde do Professor**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2008.
- BELLETATI, V.C.F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores de reflexão sobre a docência universitária. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>> Acesso em: 15 out. 2015.
- BERTHET, M.; CRU, D. Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse. *Actes du. XXXVII E CONGRÈS DE LA SELF*. 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/berthet.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BORGES, M. E. S. Trabalho e gestão de si: para além dos “recursos humanos”. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 7, p. 41-49, 2004.
- BOTECHIA, F.; ATHAYDE, M. Conversas sobre o trabalho sob o ponto de vista da atividade: algumas abordagens metodológicas. In: BARROS, M. E.B; HECKERT, A. L. C; MARGOTO, M L. (ORG). **Trabalho e Saúde do Professor**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2008.
- BOUTET, J. Apud LIMA, E. L. N.; BIANCO, M. de F. Análise de situações de trabalho: gestão e os usos de si dos trabalhadores em uma empresa do ramo petrolífero. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 4, p. 629-648, 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.027, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre normas de conduta dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas, e dá

outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13. abr. 1990. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8027.htm>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23. dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23. set. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2007. Resolução CNE nº 03 de 2 de julho de 2007. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 2012. Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:
 <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 14 fev. 2016.

BRASÍLIA. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 7200/2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em:
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=402692&filename=PL+7200/2006>. Acesso em: 18 fev. 2016

BRITO, J. C. D.; NEVES, M. Y.; OLIVEIRA, S. S.; ROTENBERG, L. Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.37 n.126. p.316-329. 2012. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v37n126/a13v37n126.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

CAMBAUVA, L. G. Fundamentos da Psicologia: reflexões. **Psicologia Estudos**. Maringá, 5 v., 2 n., 2000. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a06.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

CASTRO, F. C. G. de.; VIANA, T. de C.; BARA, O. O “cuidado de si” em Platão e em Balzac: algumas páginas da história da subjetividade. **Revista Mal-Estar Subjetividade**, Fortaleza, v.10 n.4. 2010. Disponível em:
 <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n4/10.pdf>>. Acessos em 08 out. 2015

CÉSAR, S. B. **A Indissociabilidade Ensino, Pesquisa, Extensão e a Gestão do Conhecimento**: Estudo em Universidade Brasileira. 2013. 44 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento) – Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura. 2013. Disponível em:
 <<http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/1918/1226>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CRISTISTE, N. **O trabalho e o sujeito**. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. Trabalho e Ergologia: conversas sobre atividade humana. Niterói: Ed. UFF, 2007.

CUNHA, D. M.; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**. v.28.n.2 p.17-34.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a02v28n2.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2016.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5C6_laEWdUoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 07 fev. 2016.

CUNHA, M. I. D. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C., et al. **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 80. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

DANIELLOU, F. et al. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. **São Paulo: Edgard Blücher**, 2004.

DANTON, G. Metodologia Científica. **Virtual Books Online M&M Editoras Ltda**, 2000/2002.

DAS NEVES, T. P.; LIMA, R. O. J. F. Biossegurança À Luz Da Ergologia: Possibilidades Para A Saúde Do Trabalhador. **Revista Baiana de Saúde Pública** 34.2 (2011): 215. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/29/29>>. Acesso em: 20 jan. 2016

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M.S. A formação e a Familiarização docente: características, ousadia e saberes. In: IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em: 16 out. 2015.

DA SILVEIRA, M. L. S. **Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo**. 2002. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-7-Artigo-08.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume** (Orlandi, L. B. L. trad.). São Paulo: Editora 34. 2001.

_____. Pourparlers. Paris: Minuit. 1990.

DE MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12. n. 12. 2008. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2859/2027>>. Acesso em: 10 out. 2016.

DE VINCENZI, A. La Formación Pedagógica Del Profesor Universitario. Un Desafío Para La Reflexión Revisión De La Práctica Docente En El Nivel Superior. **Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, v. 18, p. 111-122, 2012. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8875/11800>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

DELMAR, S. N. **Don't Call Me "Professor"**: Student Perceptions Of Graduate Instructor Ethos. The College of Arts and Sciences of the UNIVERSITY OF DAYTON. Dayton, Ohio, p. 109. 2012.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1. n. 1. p.37-52. 2009. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2592/artigo/boletimef.org_indissociabilidade-entre-ensino-pesquisa-e-extensao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Cambios y reformas em la educación superior. In: **La educación superior en america latina y el caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco. PUJ. 2008.

DIAS, D. de S.; SANTOS, E. H.; ARANHA, A. V. S. Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 211-227, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, p. 143-152, set-dez 2015. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2345/1636> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre atividade humana. Niterói: Ed. UFF, 2007.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19n1/18996.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2015.

FÁVERO, A. A.; PASINATO, D. O Docente Universitário Como Profissional Pesquisador De Sua Própria Prática. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, p. 195-206, set-dez 2013. ISSN 3. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4601/pdf_6>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FERREIRA, L. B.; TORRETILHA, N.; MACHADO, S. H. S. A Técnica de Observação em Estudos de Administração. XXXVI ENCONTRO DA ANAPAD. Rio de Janeiro.

2012. **Anais ANPAD**. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

FIORIN, I. Teaching. **European Education**, v. 33, p. 85-96, 2001.

FISCHER, T.; NICOLINI, A. M.; SILVA, M. R. da. Aos mestres de administração. **Organização & Sociedade**. Salvador, v. 12, n. 35, p. 109-111. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302005000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2015.

FLICK, U. Observação, etnografia e métodos para dados visuais. In: _____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004. cap. 3, p.147-178.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade do conhecimento, pesquisa e formação do ensino superior. In: MOROSINI, M. C., et al. **Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Cap. 6, p. 80. Disponível em:

<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

FRANÇA, M. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo loquens com o ser humano industrial. In: FIGUEIREDO, M; ATHAYDE, N; BRITO, J; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-62, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz&Terra, 1996. Disponível em: <

<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> >. Acesso em: 7 ago. 2016.

FRY, D. **Homo-Loquens: o homem como animal falante**. RJ: Zahar, 1978.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap. 3, p. 64-89.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GONCALVES, M. da G. M. A historicidade da categoria subjetividade. **Temas psicologia**. Ribeirão Preto, 6 v., 2 n., 1998. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n2/v6n2a06.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

GONÇALVES, R. M. G.; ROCHAEL, M. C. N. A Importância Da Didática Para A Formação Do Docente Do Ensino Superior. **Revista Científica da FEPI**, v. 7, 2015. Disponível em: <http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/253> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

GONZALÉZ REY, F, L. **A Saúde na Trama Complexa da Cultura, das Instituições e da Subjetividade**. In: GONZALÉZ REY, F, L; BIZERRIL. Saúde, Cultura e Subjetividade: uma referência interdisciplinar (Org). Brasília: UNICEUB, 2015. p.164.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C., et al. **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 80. Disponível em:

<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2302.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996

JOOSTEN, H. Learning and Teaching in Uncertain Times: A Nietzschean Approach in Professional Higher Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 47, p. 548-563, 2013.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. Movimentos sociais e produção de subjetividade: o MST em perspectiva. **Psicologia & Sociedade**. v. 22, n. 2, p. 269-278. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/07.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, v. 24, n. 1, p. 105-120, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

LEPLAT, J.; HOC, J. M. 2008 APUD ALMEIDA, R. U. **Nas Trilhas Da Atividade Docente: Análise Da Relação Saúde-Trabalho De Professores De Educação Física No Cotidiano Escolar**. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2549_UEBERSON%20RIBEIRO%20ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LIBÂNEO, J.C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Disponível em: < <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Didática: velhos e novos Temas**. Goiânia: Edição do autor, 2002.

LIMA, E. L. N.; BIANCO, M. de F. Análise de situações de trabalho: gestão e os usos de si dos trabalhadores em uma empresa do ramo petrolífero. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 4, p. 629-648, 2009.

LOCATELLI, A. S.; LOCATELLI, C. Desafios da ação docente no ensino superior: um debate a partir do curso de Pedagogia na UFT / campus de Tocantinópolis. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, p. 139-158, abril 2016. ISSN 1. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1281/1471> >. Acesso em: 10 jul. 2016.

MACHADO, A. M. O. Ensino Jurídico: Aprender para ensinar, ensinar para aprender. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 33, p. 119-170, 2007. ISSN 2. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/view/2913/2203>>. Acesso em: 27 maio. 2016.

MACHADO, C. S L. M. **Ver, sentir, perceber: o Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro na visão de seu associado**. 2005. 139 f. Dissertação

(mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/carmensilvamachado.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP** v.8.n.2. 2010. Disponível em: <<http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/139/172>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MARTINES, W. R.V.; MACHADO, A. L. Produção de cuidado e subjetividade. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 63, n. 2, p. 328-333. 2010 . Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n2/25.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016

MASETTO, M. T. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. In: _____ **Docência universitária: repensando a aula**. 2. ed. [S.l.]: [s.n.], 2003. p. 79-108. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/docencia-universitaria-repensando-a-aula-i-1.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Faced**, Salvador, v. 12, p. 71-87, julho-dezembro 2007. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_7_docencia_dilemas.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2016.

MELO, W. L. **Atividade docente**: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

MEZADRE, S. B.B.; BIANCO, M. F. Análise Ergológica da Gestão das Atividades dos Técnicos em Eletrônica. VIII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA. 2011. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://gpi.aedb.br/seget/artigos11/50514608.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOLON, S. I. Notas Sobre Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. **Psicologia em estudo**, v.16. n.4. p.613-622. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

MOREIRA, A. R.; DUTRA, E. Perspectiva Sócio-Histórica e Abordagem Humanista-Existencial: reflexões sobre o conceito de subjetividade. **Vivência**. V.31. p.49-59. 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C., et al. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p.

80. Disponível em:

<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

MORSCHER, A. et al. Relação: “saúde e trabalho” e clínica da atividade. In: ROSEMBERG, D. S; FILHO, J. R; BARROS, M. E. B. **Trabalho Docente e Poder De Agir**: clínica da atividade, deveres e análise. Vitória. Ed. EDUFES, 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. São Paulo: **FEA-USP**, v. 1, n. 3, p.01, 1996. Caderno de Pesquisas em Administração. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

NEWTON. T. Theorizing Subjectivity in Organizations: The Failure of Foucauldian Studies?. **Organization Studies**. 1998. 19 v. 03 n.. p. 417-447. Disponível em: <<http://oss.sagepub.com/content/19/3/415>> Acesso em: 22 dez. 2013.

NÖRNBERG, N. E.; FORSTER, M. M. D. S. Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 6, p. 187-210, abril 2016. ISSN 1. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1384/1473> >. Acesso em: 20 jun. 2016.

NOUROUDINE, A. et al. Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, M; ATHAYDE, N; BRITO, J; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-62, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e a história de sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p.11-30.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G.; CLOT, Y. Plans et Structure du Comportement de Quelques Ouvriers vers la récupération de l'expérience ouvrière : instructions a un sosie. In: **Le sosie** : outil d'analyse et de théorisation des pratiques. 1997. Disponível em: <<http://gfen66.infini.fr/gfen66/IMG/pdf/sosie.pdf>> . Acesso em: 17 set. 2015.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**. Vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions sociales. 1981.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação Do Trabalho Docente: Precarização E Flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, CAMPINAS, v. 25, p. 1127-1144, 2004. ISSN 89. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2711/A%20desvaloriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalhador%20docente%20brasileiro%20o%20que%20dizem%20os%20documentos%20oficiais.pdf?> . Acesso em: 17 jul. 2016.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

PASCHOALINO, J. B. Q. **O professor desencantado**: matrizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

_____. **A complexidade do trabalho docente na atualidade.** [s.d].
Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/.../QuartaTema6Artigo2.pdf>.
Acesso em: 20 out. 2016

PEREIRA, M. C.; BRITO, M. J. de. Desemprego e subjetividade no contexto brasileiro: uma análise interpretativa sob a ótica dos excluídos do mercado de trabalho industrial. **Revista Mal-Estar Subjetividade, Fortaleza**, 6 v., 1 n.. 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v6n1/09.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

PETINELLI-SOUZA, S.; BIANCO, M. F.; MACHADO, L. D. Analisando as situações de trabalho e a gestão necessária entre o trabalho prescrito e o trabalho real. **Revista Eletrônica de Administração.v.13.n. 2.** 2007 p. 455-477.

PETINELLI-SOUZA, S.; SOUZA, E. M. O trabalho docente no curso de administração: algumas (re)significações. **Educ. rev. [online]**. 2012, vol.28, n.2, pp. 83-102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a05v28n2.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2016.

PETINELLI-SOUZA, S.; BIANCO, M. F. Produzindo Outras Subjetividades nos Estudos Organizacionais Brasileiros. **FAROL - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. v.1 n.1, p. 212-251, 2014. Disponível em: <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/2577/pdf_7>. Acesso em: 18 fev. 2016.

PICADO, L. Ser Professor: Do Mal-Estar Para O Bem-Estar Docente. <http://www.psicologia.com.Pt>, 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

PRANGE, A. P. L. Quem dá mais, cobra mais! Uma análise das normas antecedentes do ofício de motorista de ônibus em um contexto específico. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** 11.2 (2011): 551-565. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n2/artigos/pdf/v11n2a13.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REVUZ, C. T. O trabalho e o sujeito. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre atividade humana**. Niterói: Ed. UFF, 2007.

RIBAS, E.; RIBAS, Â.; PINHO, D. D. S.; LAHM, R. A. A. **Influência da Linguagem Virtual na Linguagem Formal**. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8dElisangela.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016

ROBERT, J. R. **Case Studies of Tenure-track Science Professors: Exploring the Relationship between Teaching and Research**. Pennsylvania State University. [S.I.], p. 251. 2016.

ROSSETTO, M. S. **Usos de Si e Circulação de Valores no Trabalho Docente: as dramáticas de uma potência desvelada na atividade**. 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3162/usos_si.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mar. 2016

RUZZA, R. D. Trabalho, emprego e cidadania. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre atividade humana**. Niterói: Ed. UFF, 2007.

SANTANA, A. C. L. D. A Representação Do Professor Universitário Na Sociedade Contemporânea. **Revista Primus Vitam**, p. 1-23, 2013. ISSN 5. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/allyne.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2016.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z. A. Quem É O “Bom Professor” Universitário? Estudantes E Professores De Cursos De Licenciatura Em Pedagogia Dizem Quais São As (Ideais) Qualidades Deste Profissional. IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1423/976> >. Acesso em: 20 jun. 2016.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. **Tempo Social: revista social USP**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, 1996.

_____. SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, Dec. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Travail et activité. In: LEROUX, A.; MARCIANO, A. (Org.). **Traité de philosophie économique**. Paris: Ouvertures Économiques, 1999. p. 107-128.

_____. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 34-50, 2000.

_____. A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP). In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Ed. UFF, 2007. 147-164 p.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e Ergologia: conversas sobre atividade humana**. Niterói: Ed. UFF, 2007.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. **Anais...** Brasília. 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

SILVA, L. A.; SANTOS, N. I. S. Subjetividade e trabalho na educação. **Revista Mal Estar e Subjetividade** 11.4 (2011): 1429-1460. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n4/06.pdf>> . Acesso em: 22 jan. 2016.

SILVA, R. N.; BORBA, E. O. **A Importância da Didática no Ensino Superior**. 2011. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

SOUZA, E. M.; BIANCO, M. F. A Ergologia – uma alternativa analítica para os Estudos do Trabalho. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO, 5., 2007, Montevideo. **Anais...** Montevideo: ALAST, 2007.

SOUZA-SILVA, J.C. de.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a07v12n35.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários, autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000178953>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, R. R. Agenciamentos tecnosemiológicos e produção de subjetividade: contribuição para o debate sobre a transformação do sujeito na saúde. **Ciência e saúde coletiva**. v.6 , n. 1. p. 49-61. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v6n1/7024.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2013.

TELLES, A.L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, N.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho:** interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 63-90, 2004.

TERSAC, G.; MAGGI, B. In: DANIELLOU, F. **A Ergonomia em Busca de seus Princípios:** debates epistemológicos. São Paulo: Editora Edgar Blucher, 2004.

TOLKIEN, J.R.R. **O Senhor dos Anéis:** a sociedade do anel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOURAINÉ, A. **Um Novo Paradigma:** para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRAGTEMBERG, M. A delinquência acadêmica. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. v. 1, 1981.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, v. 10, n. 38e, 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3432/3053>>. Acesso em 10 set. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Geral**. Vitória, [s.d.] Disponível em: < <http://www.daocs.ufes.br/regimento-geral-da-ufes-0>>. Acesso em: 15 ago. 2016

_____. **Estatuto**. Vitória, 1978. Disponível em: < <http://www.daocs.ufes.br/estatuto-da-ufes>>. Acesso em: 15 ago. 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Espírito Santo). Resolução nº 25, de 4 de agosto de 1986. **Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores**, Vitória, 04. ago. 1986. Disponível em: < <http://www.daocs.ufes.br/R25-87-CEPE>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. Resolução nº 60, de 21 de setembro de 1992. **Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores**, Vitória, 21. set. 1992. Disponível em: < <http://www.daocs.ufes.br/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-601992-cepe> >. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. Portaria nº 1775, de 23 de novembro de 2009. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas**, Vitória, 23. nov. 2009. Disponível em: < [http://www.progep.ufes.br/sites/default/files/Portaria%201775-2009-R\(Ferias%20de%20docentes\).pdf](http://www.progep.ufes.br/sites/default/files/Portaria%201775-2009-R(Ferias%20de%20docentes).pdf) >. Acesso em: 01 jul. 2016.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Plur(e)al**, v.1, n.1. p. 38-51. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.formview?p_id=83211>. Acesso em: 17 set. 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária Na Educação Superior. In: VEIGA, I. P. A. **Docência Univesitária na Educação Superior**. Brasília: Inep, 2006. p. 85-96. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf> >. Acesso em: 25 jul. 2016.

VIEGAS, M. F. Histórico e Conceitos da Ergologia: Entrevista Com Yves Schwartz. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 327-340, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3742/2923>>. Acesso em 11 out. 2015.

VIEIRA JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A atividade do trabalho como meio para manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica. **Revista Eletrônica de Educação** 5.2 (2011): 160-178. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/249/146>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M; ATHAYDE, N; BRITO, J; ALVAREZ, D. **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba v.5.n.1. p. 61-70. 2002. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/v5_n1_jan_abr_2002/as_tipologi_as_variacoes_e_.pdf>. Acesso em 04 jan. 2016.

VILHENA, J. Da cidade onde vivemos a uma clínica do território. Lugar e produção de subjetividade. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano XV, n. 163, p. 48-54, 2002. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/163_07.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016

VOLNOVICH, J. R. Subjetividade e organizações. O discurso neoliberal. In: DAVEL, E; VASCONCELLOS, J. (ORG.) **Recursos humanos e subjetividade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

WERTHER, C. Exploration et formalisation de l'expérience professionnelle : L'instruction au sosie. In: **Le sosie**: outil d'analyse et de théorisation des pratiques. 1997. Disponível em: <<http://gfen66.infini.fr/gfen66/IMG/pdf/sosie.pdf>> . Acesso em: 17 set. 2015.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário** – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2015.

ZINANI, C. E. Individualismo e Educação: Um Exame a Partir da Proposta de Charles Taylor. IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2626/934>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Vanessa Carla de Freitas

Endereço: Escadaria João Correia da Silva, nº 45, Gurigica, Vitória-ES.

CEP: 29046-125 – Vitória – ES

Fone: (27) 998 474 235

E-mail: vcarlade Freitas@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Produção de subjetividades no trabalho docente no curso de administração da UFES: um olhar ergológico”**. Neste estudo pretendemos analisar a produção de subjetividades no trabalho docente do curso de administração da UFES por meio do olhar ergológico. Buscaremos identificar a relação entre normas antecedentes e a renormalização na profissão docente. Verificar como a produção de subjetividades se relaciona com o exercício da docência. E, por fim, analisar a relação entre as normas antecedentes, renormalização e a produção de subjetividades no trabalho docente.

O motivo que nos leva a estudar este tema é por possibilitar uma reflexão sobre o trabalho docente nos cursos de administração como esforço de produção de subjetividades. Além disso, a busca por compreender o processo de renormalização das prescrições antecedentes institucionais e acadêmicas como produtores de subjetividades docentes. E, por fim, busca preencher algumas lacunas no entendimento das relações entre o trabalhador e atividade de trabalho.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: serão realizadas três entrevistas de aproximadamente quarenta minutos e observação de três aulas, seguindo o padrão de uma aula no primeiro horário, uma no segundo horário e outra no primeiro horário de aula. Nesta pesquisa existe a possibilidade de que sentimentos como: tristeza, irritação, descontentamento com o trabalho, dúvidas quanto ao trabalho, seu significado, questionamentos sobre os colegas, a família, si próprio. O benefício do estudo é a possibilidade de se obter uma nova percepção sobre si mesmo, seu trabalho e o seu entorno social.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o

material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu fui informado(a) dos objetivos do estudo “Produção de subjetividades no trabalho docente no curso de administração da UFES: um olhar ergológico”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória, _____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura participante Data

Em caso de dúvidas em respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES – Campus de Goiabeiras.

Prédio da Administração do CCHN Sala 07

Telefone: (27) 3145-9820

Endereço Eletrônico: cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA

- 1) Como você se definiria? Quem é (nome do professor)?
- 2) Como foi seu processo de formação no mestrado?
- 3) Há quanto tempo você dá aula?
- 4) Quando você começou a dar aula?
- 5) Como você se definiria como professor?
- 6) Que tipo de recurso você prefere usar para dar suas aulas?
- 7) O que você acha do uso da tecnologia na sala de aula?
- 8) Como você lida com os atrasos e abusos dos alunos na sala de aula?
- 9) Você planeja a forma como cada aula será?
- 10) Como você costuma avaliar os seus alunos?
- 11) Há elementos da UFES que lhe desagradam, como normas, procedimentos?
- 12) Você faz chamada? Se sim, como?
- 13) Você costuma entregar os trabalhos novamente aos alunos?
- 14) Quando há algum aluno na sua turma que está na universidade por todos os motivos, menos estudar, e gosta de atrapalhar o andamento da sua aula, o que você faz?
- 15) A estrutura da UFES é satisfatória para o exercício do seu trabalho?
- 16) Você acredita que o seu trabalho afeta a sua saúde de alguma forma?
- 17) Você desenvolve pesquisas? Quais são os assuntos que você costuma pesquisar? Por quê?
- 18) Os alunos da graduação costumam se interessar por pesquisa, Iniciação Científica?
- 19) Você fala das pesquisas que está desenvolvendo em sala de aula?
- 20) Como os temas que você pesquisa podem contribuir nas suas aulas?
- 21) O sistema de avaliação da CAPES por pontuação lhe incomoda?
- 22) Se fosse aluno de si próprio, que análise você faria do professor?
- 23) Você diria que é feliz com o seu trabalho?

APÊNDICE B – ROTEIRO INSTRUÇÃO AO SÓZIA

- 1) O que fazer quando chegar à sala de aula? Por quê?
- 2) Quais são as primeiras coisas que devo fazer quando começar a aula?
- 3) E se quando chegar na sala o número de alunos for muito pequeno, o que devo fazer?
- 4) E se os equipamentos não estiverem funcionando, o que faço?
- 5) E se faltar luz na minha sala? Somente na minha sala?
- 6) Como devo agir quando os alunos estiverem agitados e não colaborando? E se não resolver?
- 7) Um aluno me interrompe durante a exposição da aula para perguntar alguma coisa que tem a ver com o conteúdo. O que devo fazer?
- 8) Um aluno me interrompe durante a exposição da aula para perguntar alguma coisa que não tem a ver com o conteúdo. O que devo fazer?
- 9) Alguns alunos chegam atrasados e fazendo tumulto. O que devo fazer? Por quê?
- 10) Em que momento devo fazer a chamada? E se algum aluno chegar depois, como devo proceder? Por quê?
- 11) Estou aplicando prova e vejo um aluno colando. O que devo fazer? Por quê?
- 12) É dia de apresentação de seminários. Qual postura devo ter durante a apresentação dos alunos? Por quê?
- 13) Em que momento e local vou ler o material da turma?
- 14) Eu devolvo as provas e atividades aos alunos? Quando e por quê?
- 15) Mantenho um relacionamento com os alunos fora da universidade? Por quê?
- 16) Eu devo atender os alunos na sala de aula ou em outro momento? Por quê?
- 17) O conteúdo do dia acabou e ainda falta algum tempo para o fim da aula. O que devo fazer?