



SÔNIA ELI CABRAL RODRIGUES

**A DIMENSÃO AFETIVA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Belém-Pará

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA ELI CABRAL RODRIGUES

**A DIMENSÃO AFETIVA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Curso de Doutorado em Educação como requisito para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

Belém-Pará
2014

SÔNIA ELI CABRAL RODRIGUES

A DIMENSÃO AFETIVA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Curso de Doutorado em Educação – como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – (Orientadora)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro – Membro Externo

Universidade do Estado do Pará – UEPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas – Membro Externo

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves – Membro Interno

Universidade Federal do Pará – UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

Profa. Dra. Terezinha de Fátima Monteiro dos Santos – Membro Interno

Universidade Federal do Pará – UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

Prof. Dr. Salomão Antônio Muffarej Hage – Membro Interno

Universidade Federal do Pará – UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

APROVADO EM: 24 /02 / 2014.

Dedico este trabalho às três mulheres que me afetaram com os sentimentos e valores mais nobres durante a escrita desta tese: Minha Orientadora, pelo rigor e ousadia. Minha Mãe, pelo amor incondicional. E Minha Filha, com quem aprendo a resignificar meus afetos.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para registrar publicamente meus agradecimentos às pessoas e instituições que comigo estiveram nessa jornada.

A Deus, nosso Senhor, onipresente – foi onde busquei força e alento para finalizar mais esta obra em minha vida!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, que contribuíram com meus estudos de doutoramento. Agradeço especialmente aos professores (as) doutores (as) da antiga Linha de Currículo e Formação de Professores, e da atual linha de Educação Cultura e Sociedade.

Agradeço à Coordenação do PPGED, Prof. Dr. Paulo Almeida, e aos funcionários e estagiários da Secretária do Programa, na pessoa da Ivanilde Almeida, que contribuíram com apoio e os prestativos esclarecimentos quanto às questões administrativas para a condução de finalização da tese.

Aos colegas da Turma de Doutorado- 2009: Flávio Corsini, Amélia Mesquita, Leandro Klineyder, Edilene Ribeiro, Ghislaine Costa, Rita Melém, Roseane Reis, Damião, Marisa Felipe, Verônica Carneiro, Walter Sousa, Isabel Rodrigues – pelos primeiros momentos de construção deste estudo, mas, sobretudo pela amizade, companheirismo e solidariedade: “Qualquer dia amigos, a gente vai se encontrar...”.

Agradeço aos docentes participantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA e UEPA que aceitaram e se disponibilizaram a participar como informantes deste estudo.

Às Professoras Laura Alves, Albêne Monteiro e Lourdes Ornellas pelas sugestões e contribuições para a tese desde o exame de qualificação. E por toda a compreensão, disponibilidade e incentivo para que eu concluir este estudo. À Profa. Terezinha Monteiro e o Prof. Salomão Hage por aceitarem dialogar e contribuir para a finalização deste trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa GEPEJURSE pelo apoio e incentivo. Em especial ao Francisco dos Anjos, Andréa Vieira, Mariléia Trindade e Patrícia Kimura– meus aliados nesse fim de jornada estiveram comigo em prontidão e sempre acreditaram “que tudo ia dá certo”. Amo vocês!

Aos colegas Joana Machado, Conceição Costa, Michele Souza, André sempre aguerridos na defesa da ética e dos direitos dos discentes. Vocês fazem toda diferença neste programa.

Aos colegas da Faculdade de Educação do Campus de Bragança, especialmente à Profa. MSc. Maria Natalina Freitas e a Profa. MSc. Maria Gorete Guedes, pelo apoio nessa jornada, os meus agradecimentos!

Ao meu esposo Ronaldo Mendes, pelo incentivo e apoio nessa jornada. À minha querida filha, Ana Sofia, que desde muito cedo aprendeu as palavras “universidade” e “estudo” e foi quem revigorou com seu sorriso minhas energias.

A toda minha família sem restrições: aos meus irmãos Simoni, Renato e Sergio, sobrinhos: Henrique, Thales, Artur, Ryan. As tias/tios, primos, amigos/as, com atenção a Tia Berenildes e Sra. Eliana, fiéis colaboradoras no lar.

Em especial, agradeço a Minha Mãe, Reinada, sem seu apoio incondicional, tudo seria mais difícil. Obrigada por cuidar com afeto e carinho da nossa menina.

A família Mendes, em nome da D. Regina, pela torcida mesmo que de longe me deram. Obrigada!

A amiga Eneide Pojo, ao Leandro Passarinho, a Roseli Santos, obrigada pela boa conversa regada de comidinhas e de bom humor. Sem esquecer o colo amigo.

À professora Ivany Pinto, orientadora desse estudo, com quem desde o mestrado aprofundo os estudos acerca da formação docente, das representações sociais, e nesta pesquisa sobre a afetividade e trabalho docente. Meus sinceros agradecimentos pelos compartilhamentos dos afetos possíveis na construção do conhecimento científico.

Por fim, agradeço a todos que torceram e acreditaram neste estudo. Retribuo com os versos de Guimarães Rosa, que nos fala da vida, dos altos e baixos, apertos e desapertos, da vida quente ou fria e da CORAGEM que devemos ter para viver. Meus sinceros agradecimentos!

*A vida é assim:
Esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois
desinquieta.
O que ela quer da gente
é **coragem.***

Guimarães Rosa

“O trabalho (docente) é aquele que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar ...”

RESUMO

Este estudo trata da dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação, especificamente de docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará. O objetivo desta investigação consistiu em analisar os processos constitutivos das representações sociais dos docentes dos PPGEDs sobre a afetividade, de modo a elucidar as implicações no trabalho que desenvolvem. É um estudo com foco nos processos psicossociais, nas formas de saber, conhecer e sentir advindas das construções e aquisições compartilhadas entre docentes, a partir das interações com o outro no seu contexto de trabalho. Como referencial teórico, adotamos a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) referenciada na abordagem processual elaborada por Jodelet (2001) e colaboradores. Sobre a afetividade nos embasamos nos pressupostos de Freud e Wallon, estes concebem a afetividade como uma dimensão imprescindível no desenvolvimento humano, que se constitui a partir dos afetos e das relações afetivas, sujeitas a ambivalência dos sentimentos. Afetamos e somos afetados pelo amor, ódio, inveja, alegria, prazer, solidão, medo, fraternidade. É uma pesquisa qualitativa e quantitativa que buscou a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos docentes pesquisados. Os instrumentos de coleta das informações foram: um formulário *online* e a entrevista de aprofundamento. A caracterização dos docentes participantes dos PPGEDs e as questões relacionadas à afetividade e o trabalho docente foram analisados por meio do *software* SPSS e, as informações das entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977), Franco (2003) e Nascimento (2002). A partir das análises temáticas das falas dos docentes constatamos a existência de três dimensões que organizam as RS do grupo pesquisado, a saber: cognitiva, ético-política e relacional e, afetiva. Essas dimensões estruturam duas tendências centrais de objetivações e de ancoragens das representações dos docentes dos PPGED da UFPA e UEPA sobre a afetividade. A primeira indica uma forte tendência de resignificação das representações sociais dos docentes sobre afetividade. Estas revelam imagens e sentidos assentados na partilha, no diálogo, no respeito dos docentes entre si. A segunda tendência indica que as representações sociais dos docentes estão ancoradas na racionalização dos processos psicossociais sobre a afetividade, ou seja, no universo reificado. Nesta tendência, prevalece o interesse dos subgrupos a partir das suas opiniões, crenças e ideologias. Estas duas tendências implicam em distintas relações afetivas no trabalho que realizam na pós-graduação em educação. Constatamos que a dinâmica que envolve a dimensão afetiva nas relações entre docentes nos programas de pós-graduação em educação contribui para a manutenção e/ou renovação das representações sociais partilhadas e comunicadas nestes contextos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Educação. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study addresses the affective dimension in the social representations of teachers of postgraduate education, specifically the teaching of the Graduate Programs in Education at the Federal University of Pará and the University of the State of Pará. The objective of this investigation was to examine the constitutive processes of social representations of teachers on PPGEDs of affection, to elucidate the implications in their work. It is a study focused on psychosocial processes, ways of knowing, know and feel the resulting constructions and shared among teachers acquisitions, from interactions with others in their work context. The theoretical approach we have adopted the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (1978) referenced in the procedural approach developed by Jodelet (2001) and collaborators. About affectivity in embasamos the assumptions of Freud and Wallon, they conceive affection as an essential dimension of human development, which is from the affections and affective relations, subject to feelings of ambivalence. Affect and are affected by love, hate, envy, joy, pleasure, loneliness, fear, fraternity. It is a qualitative and quantitative research that sought to understand the senses and meanings attributed by the teachers surveyed. The instruments for data collection were: an online application form and interview deepening. The characterization of the participating teachers PPGEDs and issues related to affection and teaching work were analyzed using SPSS software, and the information from the interviews were subjected to content analysis according to Bardin (1977), Franco (2003) and Birth (2002). From the thematic analysis of the speech of the teachers found the existence of three dimensions that organize the RS group studied, namely: cognitive, ethical and political, relational and affective. These two central dimensions structure trends objectivations and anchors the representations of teachers of PPGED UFPA and UEPA on affectivity. The first indicates a strong tendency to reframe the social representations of teachers in affectivity. These images reveal senses and settled on sharing, dialogue, respect for teachers among themselves. The second trend indicates that social representations of teachers are anchored in the rationalization of psychosocial processes on affectivity, ie, the reified universe. In this trend, the subgroups of interest from their opinions, beliefs and ideologies prevails. These two trends imply distinct affective relationships in their work in postgraduate education. We find that the dynamics surrounding the affective dimension in relations between teachers in graduate programs in education contributes to the maintenance and / or renewal of the social representations shared and communicated these academic contexts.

KEYWORDS: Affection. Education. Social Representations.

RESUMÉ

Cette étude traite de la dimension affective dans les représentations sociales des enseignants de l'enseignement post-universitaire, en particulier l'enseignement des programmes d'études supérieures en éducation à l' Université Fédérale du Pará et l'Université de l'État du Pará. L'objectif de cette étude était d'examiner les processus constitutifs de représentations sociales des enseignants sur PPGEDs d'affection, pour élucider les implications dans leur travail. Il s'agit d'une étude axée sur les processus psychosociaux, moyens de savoir, savent et sentent les constructions résultant et partagées entre les enseignants, les acquisitions d'interactions avec les autres dans leur contexte de travail. L'approche théorique que nous avons adoptée la théorie des représentations sociales de Serge Moscovici (1978) fait référence à l'approche procédurale développée par Jodelet (2001) et ses collaborateurs. À propos de l'affectivité dans embasamos les hypothèses de Freud et de Wallon, ils conçoivent affection comme une dimension essentielle du développement humain, qui est de les sentiments et les relations affectives, sous réserve de sentiments d'ambivalence. Affectent et sont affectés par l'amour, la haine, l'envie, la joie, le plaisir, la solitude, la peur, la fraternité. Il s'agit d'une recherche qualitative et quantitative qui cherche à comprendre les sens et les significations attribuées par les enseignants interrogés. Les instruments de collecte de données étaient les suivantes: un formulaire de demande en ligne et entretien approfondissement. La caractérisation des enseignants PPGEDs et les questions liées à la participation d'affection et de l'enseignement des travaux ont été analysées avec le logiciel SPSS, et les informations provenant des entrevues ont été soumis à une analyse de contenu selon Bardin (1977), Franco (2003) et la naissance (2002). De l'analyse thématique du discours des enseignants trouvé l'existence de trois dimensions qui organisent le groupe de RS a étudié, à savoir: cognitive, éthique et politique, relationnelle et affective. Tendances Ces deux dimensions centrales de la structure et des ancrages objectivations les représentations des enseignants de PPGED UFPA et UEPA sur l'affectivité. Le premier indique une forte tendance à recadrer les représentations sociales des enseignants dans l'affectivité. Ces images révèlent sens et se sont installés sur le partage, le dialogue, le respect pour les enseignants entre eux. La deuxième tendance indique que les représentations sociales des enseignants sont ancrés dans la rationalisation des processus psychosociaux sur l'affectivité, c'est à dire, l'univers réifié. Dans cette tendance, les sous-groupes d'intérêt de leurs opinions, croyances et idéologies majoritaire. Ces deux tendances impliquent des relations affectives distinctes dans leur travail de formation postdoctorale. Nous constatons que la dynamique autour de la dimension affective dans les relations entre les enseignants des programmes d'études supérieures en éducation contribue au maintien et / ou le renouvellement des représentations sociales partagées et communiquées ces contextes académiques.

Mots-clés: affection . Éducation . Représentations sociales .

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNT	Centro de Ciências Naturais e Tecnologia
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Ciência e Tecnologia
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSUN	Conselho Universitário
CPGf/IG	Programa de Pós-Graduação em Geofísica/Instituto de Geociências
EDUEPA	Editora da Universidade do Estado do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FEEP	Faculdade de Educação do Estado do Pará
GEPEJURSE	Grupo de Pesquisa Juventude, Representações Sociais e Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LPT	Laboratório de Psicologia do Trabalho
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDAM/ NUMA	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia/ Núcleo de Meio Ambiente
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Representações Sociais
SPE	Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação
SPSS	<i>Statiscal Packge for Social Sciences</i>
SAEB	<i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</i>
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAM	Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1-	Produção acadêmica sobre afetividade e trabalho docente por área de conhecimento e curso <i>strictu sensu</i> entre os anos de 2001 e 2011	34
Quadro 2-	Síntese das concepções sobre afetividade segundo Freud, Piaget, Vygotsky e Wallon.	48
Quadro 3-	Síntese das Temáticas Interpretativas e as Subcategorias	118
Quadro 4-	Síntese das temáticas analíticas que constam as objetivações e ancoragens	130

TABELAS

Tabela 01-	Quantitativo de docentes efetivos da UFPA por titulação em 2012	71
Tabela 02-	Quantitativo de Programas e cursos Pós-Graduação da UFPA em 2012	72
Tabela 03-	Números de alunos matriculados na UEPA no ano de 2012	76
Tabela 04-	Número de Docentes Participantes da Pesquisa	79
Tabela 05-	Número de docentes que responderam ao formulário <i>on-line</i> por programa	82
Tabela 06-	Número de docentes entrevistados por programa	85

GRÁFICOS

Gráfico 01-	Faixa Etária	92
Gráfico 02-	Estado Civil	92
Gráfico 03-	Tempo de ingresso na IES	94
Gráfico 04-	Nível na carreira no Magistério Superior	95
Gráfico 05-	Rendimento mensal ou renda mensal	96
Gráfico 06-	Tempo de ingresso no Programa de Pós-Graduação	99
Gráfico 07-	Sintomas Frequentes	100
Gráfico 08-	Lazer	104
Gráfico 09-	Como o docente se sente	106
Gráfico 10-	Como o professor se sente em relação à família	107
Gráfico 11-	Sentidos atribuídos às relações acadêmicas	109

	estabelecidas nas IES	
Gráfico 12-	Valores que se devem estabelecer nas universidades	110
Gráfico 13-	Como o professor se sente no exercício da profissão	113
Gráfico 14-	Exigências decorrentes do contexto de trabalho na universidade	114
Gráfico 15-	Motivação na Pós-Graduação	115
Gráfico 16-	Desmotivação no trabalho docente	116

FIGURAS

Figura 01-	Representação da Ambivalência dos afetos	53
Figura 02-	Síntese dos Procedimentos Metodológicos	80
Figura 03-	Triângulo das Dimensões de RS	136
Figura 04-	Tendência 1 das representações sociais sobre afetividade no trabalho docente	137
Figura 05-	Esquema representacional das representações sociais – ressignificadas	138
Figura 06-	Tendência 2 das representações sociais sobre afetividade no trabalho docente	141
Figura 07-	Esquema representacional da centralidade das representações sociais – RS Reificada	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I SEÇÃO CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	43
1.1. Afetividade, Representações Sociais e Trabalho Docente: bases Teóricas	44
1.1.1. Afetividade como objeto de estudo: concepções e delimitações	44
1.1.2. A afetividade como objeto representacional.....	54
1.1.3. O trabalho docente e a dimensão afetiva	61
1.2. Procedimentos Metodológicos	66
1.2.1. O <i>locus</i> da pesquisa	70
1.2.1.1. PPGED1/UFPA	70
1.2.1.2. PPGED2/UEPA	75
1.2.2. Os sujeitos participantes	79
1.2.3- Instrumentos e Coleta de Dados	80
1.2.3.1. 1ª Fase: O formulário <i>on-line</i>	81
1.2.3.2. 2ª Fase: Entrevista de aprofundamento	83
1.2.4. Procedimentos de Análise	85
II SEÇÃO CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DA PESQUISA E A DESCRIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AFETIVIDADE E O TRABALHO DOCENTE	89
2.1. Características Pessoais	90
2.2. Características Laborais	93
2.3. Características da Saúde e do Lazer	100
2.4. Representações Relacionadas com a Afetividade e o Trabalho Docente	105
2.5- Descrição das Temáticas Interpretativas	118
2.5.1. Concepção de Afetividade na Educação	119
2.5.2. Constituição/Condição	122
2.5.3. Relação Vivida (Prazer/Desprazer)	123
2.5.4. Relação Ideal (Prazer)	125
2.5.5. Manifestação dos Afetos (Expressão)	126

2.5.6.	A Relação Afetiva nas IES	126
2.5.7.	Ênfase na Relação Orientando-Orientador	127
2.5.8.	Dinâmica da Afetividade do Docente	127
III SEÇÃO	AS IMAGENS E OS SENTIDOS SOBRE A DIMENSÃO	
	AFETIVA DOS DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-	
	GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA E DA UEPA ...	129
3.1.	A Dimensão Intelectual (pensamento, cognição,	
	raciocínio)	130
3.2.	Dimensão Ética, Política e Relacional: Respeito,	
	Responsabilidade, Convivência	133
3.3.	A Dimensão Afetiva: Emoções, Sentimentos e Afetos ...	134
3.4.	Ressignificação e/ou reificação: as implicações das	
	tendências de objetivações ancoragens que organizam	
	as RS de docentes nos Programas de Pós-Graduação	
	em Educação	135
	UMA PALAVRA /INCONCLUSA...	144
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	160
Apêndice 1 -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
Apêndice 2 -	Roteiro de Entrevista	162
Apêndice 3 -	Formulário <i>Online</i>	163

INTRODUÇÃO

Palavras de Mulher

*Minha mãe achava estudo
A coisa mais fina do mundo,
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
Ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com
Água quente.
Não falou em amor,
Essa palavra de luxo.*

(Adélia Prado, 1979)

Tecendo os fios...

Meu propósito de estudar a afetividade como dimensão humana presente no trabalho docente resulta de inquietações advindas de minha vivência na família e na escola. Minha formação em psicologia me leva a compreensão que nossas escolhas não são por acaso, nossa subjetividade se revela nesses momentos, de fato nossos objetos de pesquisa estão na esteira de nossas inquietações pessoais, inter-relacionais e epistemológicas atreladas a um conjunto de conhecimentos previamente conhecidos e selecionados.

Estudei numa escola religiosa de regime disciplinar muito rigoroso. A escola era muito limpa, organizada, e éramos o tempo todo vigiados para assim mantê-la. Vivíamos no período do Governo Militar, assim, todos os dias, antes de ir para as salas, íamos para o pátio da escola e lá cantávamos o Hino Nacional, por vezes, rezávamos e seguíamos para a aula. Logo, nos primeiros anos, aprendi que devia seguir “a linha” das freiras do Preciosíssimo Sangue de Cristo, de obediência, bom desempenho escolar e religioso com disciplina. E tudo reforçado por minha mãe, que concordava com as regras da escola, sempre alertando as freiras que avisassem caso eu “aprontasse algo”. Enfim, além da rigidez para o aprendizado intelectual-cognitivo, ainda, tinha o aprendizado comportamental: não podia correr pelo espaço da escola, ficar em grupos conversando, andar sempre em fila, ao sair

da escola devíamos logo dispersar e ir para casa, e apresentar o uniforme sempre impecável. Lá tive bons professores, algumas freiras eram professoras, certamente, a base de meu conhecimento escolar deve-se a esse período. A imagem que guardo na memória dos professores, como seres etéreos, altivos, sem nenhuma relação de carinho, afeto ou pelo menos uma aproximação maior dos alunos. Mais eram todos admirados e enaltecidos pelo seu saber-fazer. Todos estes professores certamente marcaram muito minha trajetória de vida pessoal e intelectual. Por isso dizer, que o trabalho docente faz parte da minha meninice. Pois, tal admiração e modelo me fez criar na cozinha de minha casa uma sala de aula imaginária. A lousa, o giz e a professora eram materiais concretos e necessários para materializar minha sala de aula. Os alunos não precisavam ser de verdade, estes sim, estavam no meu imaginário. Na verdade, não recorro ter outras crianças para brincar de sala de aula comigo na vizinhança. Mas, eu era a professora de muitas crianças, ensinava-lhes a lição do dia, as minhas lições da escola. Mas vejam bem, as crianças não existiam ou não precisavam existir. Elas faziam parte da minha imaginação e certamente, já idealizava os meus alunos. Talvez, reproduzisse o que percebia na escola, o que os alunos pensavam era pouco importante, as relações unilaterais, assimétricas da escola, sempre enalteciam o saber e o trabalho do professor. Os alunos sempre tinham que fazer muito esforços para ter reconhecimento.

Ao longo dos tempos, busquei compreender os sentidos dessas relações, percepções e dos meus sentimentos em outros cenários de convivência como a igreja, na catequese, nos grupos de jovens e, posteriormente, no meio acadêmico - quando ingressei no Curso de Psicologia da UFPA. A Formação em Psicologia me abriram várias possibilidades de aprender sobre o ser humano e sobre a mim mesmo, aprendi a indagar, a escutar, a observar e a partilhar com outros seres, desprendendo-me de algumas amarras que a vida deixou. Aprendi a reconhecer a diversidade dos homens e compreender a constituição subjetiva dos sujeitos. O sujeito da psicologia é o sujeito do pensamento, da cognição, mas também que produz sentidos que implicam em emoções (González-Rey, 2003). Contudo, a formação em Psicologia predominavam teorias que privilegiavam as dimensões cognitivas da constituição humana.

Como discente, interessava-me saber mais das experiências subjetivas. Sentia diferentes sentimentos em relação aos modos, posturas e modos particulares

dos professores: havia uns autoritários, outros democráticos, uns exigentes, outros moderados; uns “inesquecíveis”, outros que nem lembro mais.

Mas quis a vida concretizar minha fantasia de infância, e me tornei professora. Como professora de Psicologia da Educação nos cursos de Formação de Professores de Pedagogia e outras Licenciaturas, tentava estabelecer outro relacionamento interpessoal com meus alunos, diferente das relações assimétricas que tive. Devo dizer que foram vivências muito difíceis, de confrontos e reprodução de posturas, antes criticadas. Então, motivada pelo desejo de uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre o ensino de Psicologia da Educação, ingressei no Mestrado em Educação na UFPA em 2004. Foi quando redescobri a teoria das representações sociais (que havia estudado no curso de psicologia), fui ao encontro das significações psicossociais que constituíam as representações compartilhadas, pela via da comunicação e da linguagem, dos estudantes das licenciaturas sobre o ensino desta disciplina.

Esse estudo possibilitou novas reflexões, que vieram junto com a escrita do artigo “Representação social, afetividade e educação: um laço possível?” elaborado por mim e pelas Professoras Doutoras Ivany Pinto (UFPA) e Lourdes Ornelas (UNEB) e apresentado no 18º EPENN/2007. Apresentamos a reflexão que o estudo das representações sociais, não é um saber articulado apenas ao cognitivo, mas que se tecem de forma dinâmica, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade, quanto afetividade. Apresentamos essa composição para pensar as lacunas dos processos afetivo-cognitivos na dinâmica das relações na escola.

A partir dessas reflexões me dispus a aprofundá-las nos estudos do Doutorado, assim ingressei no ano de 2009 novamente no PPGED/UFPA, na Linha de Pesquisa “Currículo e Formação de Professores” com a inscrição do projeto intitulado “As representações da afetividade na formação do educador” que pretendia discutir a representação social dos professores formadores das licenciaturas sobre a afetividade na relação educativa e como se organizam o conteúdo dessas representações no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse percurso os estudos sobre as Teorias da Educação, na disciplina obrigatória do Doutorado, foram relevantes à discussão e compreensão das transformações econômicas e políticas da sociedade capitalista e suas repercussões na dinâmica sócio-política e educacional brasileira. Isto contribuiu para a reflexão da contextualização do nosso objeto de pesquisa nesse cenário de mudanças

econômica e políticas. Assim, estudos sobre as obras de Meszários, Hobsbawn, Lombardi, Milton Santos, Dalila de Oliveira foram importantes para compreender a crise mundial do capitalismo; globalização em tempos pós-modernos; e as teorias do desenvolvimento e educação.

Importante destacar ainda, as leituras das obras de Bourdieu e Passeron – A Reprodução (2008); Althusser – Sobre a Reprodução (2008), estas me fizeram compreender as relações assimétricas na escola, a noção de violência simbólica, que ocorre pela legitimação de saberes de grupos socialmente dominantes. No caso da escola, o saber dominante era transmitido pelos professores, estes detinham o saber, o fazer e assim, utilizava da “autoridade pedagógica”, sem valorização do conhecimento dos outros – os alunos.

E o conceito de *habitus* reforçava a compreensão da naturalização dos valores, atitudes, comportamentos como um conhecimento interiorizado, onde agimos sem pensar o porquê sobre o que fazemos, assim vão se perpetuando valores, formas de perceber o mundo, de ensinar, instituindo o poder simbólico e a reprodução contínua das relações de poder na sociedade.

Essas reflexões aliadas aos debates nos Seminários de Tese I, II, III e IV contribuíram para repensar as configurações do meu objeto de pesquisa, que persistiam na afetividade como tema central, por entender que somos seres sociais movidos por relações que nos afetam uns aos outros, em certas circunstâncias somos mais ou menos afetados pelos outros. E ter a noção que a afetividade faz parte da nossa constituição humana e que esta sofre influência dos processos sócio-históricos e culturais.

A partir de então, cursei a disciplina Afetividade e a Construção do Conhecimento Científico, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, onde reencontrei as concepções de González-Rey sobre a construção da subjetividade (2003); a autonomia de professores de José Contreras (2002); reflexões sobre cognição, afetividade e moralidade em La Taille (2002). Além disso, incursionei por autores que são referenciados nos estudos sobre a afetividade e educação como Vygotsky e Wallon – abrindo perspectivas interdisciplinares para a questão da construção desse estudo.

No processo de orientação, vislumbramos que minhas questões de estudo se encaminhavam mais para o universo das pesquisas sobre o trabalho docente, pois

nos intrigava saber como o professor lida com a afetividade no dia-a-dia de sua prática docente, tendo ele que saber lidar com a organização e gestão de seu trabalho, que diz respeito dar conta das etapas de ensino, da aprendizagem; pensar os procedimentos metodológicos, nos recursos didáticos, na avaliação, na sua formação continuada e ainda, da relação professor-aluno na sala de aula. Assim, para além de enveredar pelos estudos sobre o trabalho docente, podíamos investigar os afetos, emoções e sentimentos que afetam o professor no seu trabalho. Para tanto, as leituras de Tardif, 2005 que tratam dos saberes, a profissionalização e o trabalho docente e de autores como Sousa, 2011; Gatti, 2011; Pinto, 2012 apontaram caminhos para a delimitação do tema e dos objetivos de meu estudo.

Desse modo, faço este recorte de minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica para tecer os fios de construção do objeto desta pesquisa. Importante notar as transformações que passam nossos objetos de pesquisa, esse é um trabalho árduo, mas prazeroso. Transformar nossas inquietações ingênuas em questões de pesquisa, não é um trabalho fácil. Como não foi fácil à escrita deste relatório, depois de tornar-me mãe tive a certeza a coisa mais fina do mundo é o sentimento, que faz brotar das horas de angústia em sublimes sentimentos.

O contexto deste estudo¹

A afetividade e o trabalho representam duas dimensões essenciais da vida humana. São temas atravessados pelas grandes transformações e contradições porque passam a sociedade contemporânea. Em termos de transformações, o ritmo vertiginoso do crescimento científico, o desenvolvimento acelerado da informática, a internacionalização do capital – com abertura comercial, econômica, financeira e cultural – caracterizam um novo período da história do mundo contemporâneo, definido como pós-moderno (MAGALHÃES, 2004).

Disto decorre, ainda de acordo com o citado autor, a tentativa de inclusão de novos paradigmas a serem vividos por todas as sociedades, vinculados a um

¹ A partir deste item em diante, passo a apresentar o texto na primeira pessoa do plural, para dar reconhecimento que a composição deste relatório de tese, deve-se a dupla autoria, minha e da orientadora. Na parte inicial, apresentei partes do memorial escrito para o exame de qualificação de tese, que considero importante para elucidar os caminhos trilhados para a construção do objeto de pesquisa.

processo de globalização da economia e da cultura, o que significa viver num “mundo unificado e homogêneo, sob o império de uma única ideologia – a do mercado” (p. 37).

Ao tratar das contradições, nos dias atuais, vivemos o paradoxo de conviver com tecnologias tão avançadas, progressos científicos, ao mesmo tempo em que convivemos com desigualdades sociais e, tantas outras formas desumanizantes de viver a vida no planeta, exemplificadas pela miséria pelas quais passam a maioria dos seres humanos (THUMS, 2003).

Essas condições resultam da constituição do novo sistema de organização da sociedade, que gira em torno da economia e da política, mas também da construção de novos valores sobre a vida em grupo, onde se atribui pouco valor as relações humanas. Isto inclui as questões relacionadas à afetividade, por exemplo.

A globalização provocou mudanças estruturais nas organizações e nas interações sociais, especialmente no mundo do trabalho. Bauman (2001), sociólogo e pesquisador que estuda a globalização e suas consequências, tanto no que tange as suas transformações, quanto às mudanças trazidas para a vida das pessoas nela inserida, trata em seu livro intitulado *Modernidade Líquida*, das mudanças sobre a natureza do trabalho. Este autor afirma que:

O trabalho perdeu a centralidade de que lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado. O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar auto definições, identidades e projetos de vida. Nem pode ser concebido como facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual. (p. 160).

Sob essa perspectiva, então, percebemos o deslocamento de sentido do trabalho. A inovação tecnológica implicou na fragmentação do mesmo, com a substituição do trabalho manual pelo sistema automatizado. O que mobilizou a aquisição de novos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores nos trabalhadores de modo a atender as exigências do mercado.

Na modernidade líquida, a vida em sociedade parece mudar a qualquer tempo, com pouco espaço para relações estáveis e consistentes. A ideia de leveza e flexibilidade é associada a essa fase atual do “novo” capitalismo. Para Bauman (2001),

O trabalho augura um fim do emprego como o conhecemos' anuncia em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas 'até nova ordem'. A vida de trabalho está saturada de incertezas (p.169).

Esta fase atual da modernidade tratada como modernidade líquida é bem diferente do período da modernidade sólida, também caracterizada por esse autor. Para ele, o projeto do capitalismo moderno estava submetido ao ordenamento racional e técnico. Na era da modernidade sólida, o trabalho possuía um papel principal, voltado para a produção, mesmo que a atividade desenvolvida durasse séculos. Esta partia de um esforço coletivo onde todos os envolvidos estavam engajados como produtores.

Tanto na modernidade sólida quanto na líquida a dimensão afetiva do indivíduo perde espaço para o trabalho como *constructo* estruturante da vida em sociedade. Isso significa dizer que perdemos em algum tempo da nossa história uma ligação mais objetiva com essa dimensão (afetiva), que desvela modos de perceber e estar no mundo, o que não significa dizer, contudo, que deixamos de vivenciá-la nas relações intergrupais, da mesma forma como não deixamos de produzir sentidos a partir desta.

Essa nova ordem do mundo do trabalho afeta o modo de viver a vida. Com o tempo e o espaço de trabalho flexibilizado parece ocorrer um engendramento do mundo do trabalho e da vida. Desse modo, somos impulsionados a acreditar que seja possível trabalhar, ser pai/mãe, se divertir, descansar, produzir, tudo ao mesmo tempo e no mesmo lugar (FREZZA, GRISCI, KESSLER, 2009).

Pela compreensão de que tudo é passivo de lugar no tempo/espaço contemporâneo, as vivências afetivas parecem também se produzirem dentro dessa lógica flexível, líquida e, por vezes, descartável, haja vista a incorporação da conduta mercantilizante em torno das questões que perpassam a vida humana.

O tempo e espaço para Bauman (2001) são categorias essenciais de análise no mundo globalizado. Os avanços da comunicação eletrônica instantânea e o transporte rápido de massa nos aproximam de espaços e acontecimentos distantes, mas que nos afetam localmente. Na economia, na política, na cultura e no conhecimento, as fronteiras são sucessivamente ultrapassadas, o que resulta em uma interdependência acelerada e um mundo em processo de encolhimento.

Desse modo, esse contexto acompanhado dos avanços tecnológicos intensifica a lista de condições no trabalho impostas ao trabalhador. Isso tudo provoca mudanças de comportamentos a partir de novas concepções ideativas, cognitivas, acompanhadas de mudanças afetivas. São mudanças no estilo de vida que as pessoas, em muitos casos, não estavam dispostas nem mesmo preparadas para viverem. A vida tornou-se agitada, conturbada, cheia de compromissos e afazeres, o que impede pensar por si e sobre si mesmo (THUMS, 2003).

Essas novas condições de existência do homem na contemporaneidade desenham novos contornos às relações produtivas e, por conseguinte, também as relações afetivas da sociedade atual, que se transforma em uma sociedade diversificada, plural, consumista – em alguns lugares mais do que outros. O autor MARTÍNEZ (2009), assim, salienta,

somos uma sociedade que valoriza em excesso o instrumental, a utilidade das coisas que em geral não são consideradas valiosas por si mesmas; somos uma sociedade excessivamente individualista, além de tudo pouco esforçada (pág. 43).

Para esse autor, as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea fragilizam os valores éticos, desfazem dos sentimentos de valor, das emoções e da permanência das ideias. Por isso, esse estudioso considera essa sociedade pouco esforçada.

Atualmente, grande parte da sociedade é altamente informada, mas também altamente limitada, confia na informação sem crítica, sem contestação, sem reflexão sobre o que consome. Martínez (2009) reconhece que não se pode generalizar e observa também que vão existir pessoas que constroem seus valores, que se esforçam pela busca da informação crítica e contextualizada.

Esses aspectos em geral, caracterizam o homem na contemporaneidade dentro de seu contexto sócio-econômico-cultural. Como vimos, o desenvolvimento econômico em torno do capitalismo regula as relações sociais pelos mesmos mecanismos criados nas relações de produção e de consumo, e estendem do mesmo modo para o âmbito educacional e pelas inúmeras dimensões que a constituem, a exemplo da dimensão afetiva.

A problematização desse contexto nos colocou diante do modelo de regulação das políticas educativas² implementado no Brasil a partir da década de 1990 (OLIVEIRA, 2005)³. A partir de então, a profissão docente sofreu a interferência desta regulação econômica, no que diz respeito à reestruturação da formação e da carreira docente, de modo particular.

Neste cenário, as instituições de ensino superior sofreram os impactos das transformações das políticas educacionais neoliberais⁴. Estas impuseram uma nova lógica às rotinas acadêmicas, e uma dinâmica diferenciada de trabalho para os docentes nas universidades.

O trabalho docente foi atingido pela nova organização do trabalho com foco na produção acadêmica voltada para o interesse do mercado. Neste sentido, MANCEBO (2007) sintetiza o cotidiano das universidades e os ajustes das atividades docentes para atender as exigências do capital, segundo esta autora:

[...] desenha-se nas universidades, uma ‘sociedade da urgência’, que força o incremento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades e que afeta em cheio a produção docente, agora, atravessada por uma dinâmica “produtivista-consumista”, comportando-se práticas como a leitura apressada do último lançamento, o imediatismo das pesquisas que se sucedem, o aligeiramento dos cursos, a formação de alunos com menos tempo, reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação – com o texto, o tema, os colegas e professores – necessário para que o “circuito de ressonâncias do pensamento possa se instalar”. (p. 78)

² Por “regulação” Oliveira (2005) refere ser um termo amplamente conhecido e debatido na área econômica e da sociologia. Contudo, o uso do termo passou a ser utilizado no âmbito político. No Brasil, a partir do processo de reforma do Estado iniciada nos anos de 1990, o termo regulação social expressa os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, para tanto foram criadas as agências de regulação. No âmbito educacional, a regulação das políticas educativas vem para interferir na organização de todo o sistema escolar, que são redesenhados para contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais.

³ Não vamos detalhar o processo de regulação das políticas educativas. Para mais conhecimentos ver Oliveira (2005).

⁴ As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é a da combinação da centralização e descentralização: a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA 4, e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional (APPLE, 1994; MOREIRA, 1995), programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação (FREITAS, 2002; SANTOS, 2004); b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras (HIPÓLITO, 2009, p. 103).

Na compreensão da referida autora, assistimos as instituições de ensino superior sucumbirem às demandas produtivistas, quando instituem uma preparação de produção maleável e individualizada; a flexibilização da organização do trabalho, a implementação de horários indefinidos de trabalho e a precarização dos vínculos trabalhistas.

As consequências de todo esse processo de organização do trabalho com base na produtividade implicou na ampliação das funções docentes nas universidades. Lemos (2011, p. 107) assim analisa:

O termo docência tem sido tradicionalmente usado para expressar o trabalho do professor, mas existe um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la, foram se tornando mais complexas. Com o passar dos tempos e com o surgimento de novas condições de trabalho – massificação dos estudantes, divisão do conteúdo, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento do aprendizado em empresas –, as funções docentes passaram por um processo de ampliação e complexificação. Hoje, oficialmente, as universidades públicas atribuem aos professores quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão.

Neste sentido, o trabalho docente se diversifica e se torna complexo, os docentes das universidades precisam ser: o técnico e especialista numa área de conhecimento, ser pesquisador, ser professor e estar disposto para ser administrador, assumindo, por vezes, cargos administrativos de gestão nas faculdades, institutos, pró-reitorias, etc. Algumas dessas atividades não fizeram parte da formação desses profissionais e demandam tempo, adaptação e criatividade.

A respeito do exercício da docência, Nascimento (2011) sinaliza alguns aspectos do trabalho do professor mediante a nova cultura da aprendizagem. Ela destaca nessa nova ordem cultural a flexibilidade para aprender o novo, a criação de articulações com a realidade e outras áreas de conhecimento, e utilização de estratégias para motivação de seus alunos.

Nesse sentido, tornou-se tão complexa a profissão docente pelas demandas que incidem no seu fazer e no seu ser. Para além, de desenvolver novas aprendizagens e metodologias, de acordo com a referida autora, “a complexidade incide na condição existencial docente que congrega vários sentidos e saberes os

quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade de docente”. (p. 327).

Ao considerar a reflexão da autora supracitada, compreendemos que a complexidade do trabalho docente engendra fortes consequências na subjetividade desse profissional. Este, enquanto sujeito, experimenta afetivamente as novas configurações no qual desenvolve o seu trabalho.

A respeito da relação trabalho e subjetividade, tomamos a perspectiva da psicodinâmica do trabalho de Dejours (2004), o qual defende a seguinte hipótese:

[...] que o trabalho não é redutível a uma atividade de produção no mundo objetivo. O trabalho sempre coloca à prova a subjetividade, da qual esta última sai acrescentada, enaltecida, ou ao contrário, diminuída, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que a transforma. Trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar. (p. 30)

Para este autor, o trabalho está além da transformação de produtos, isso porque, ele também está para a transformação da subjetividade do sujeito. Quando na sua singularidade, o sujeito experimenta outro jeito de sentir, pensar e agir. Em suma, essas configurações em torno das relações produtivas no trabalho docente das universidades convocam novos contornos na subjetividade do docente para o exercício de seu trabalho.

Na perspectiva de Dejours (2004),

O trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar (p.29).

A subjetividade e o trabalho se desenvolvem na íntima relação do engajamento do corpo e o real do trabalho (aquilo que não está para o trabalho objetivo). Ou seja, à medida que o sujeito se defronta com a realidade do seu trabalho, o afetivo comparece, é quando o sujeito se põe a sentir, pensar e inventar. Portanto, trabalho, afetividade e docência concorrem para efetivação de modelos cambiantes que passam de uma perspectiva do prazer ou de desprazer, do afeto ou de desafeto, na cotidianidade das relações que se estabelecem, por exemplo, nos programas de pós-graduação.

Segundo o dicionário Larousse Cultural (1999), subjetividade é o caráter do que é subjetivo, que, por sua vez, diz respeito ao sujeito definido como ser pensante, como consciência, por oposição a objetivo. De fato, a subjetividade engloba todas as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo as capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais de uma determinada pessoa. Toda pessoa é uma complexa unidade natural e cultural. Mais que um corpo com funções biológicas e psicológicas com capacidades de transformar o seu meio pelo trabalho e pela linguagem, o ser humano é uma unidade de necessidades, desejos, sentimentos, angústias, temores, imaginários, racionalidades e paixões. Da mesma forma como não podemos considerar o homem apenas como um animal racional, também não podemos reduzir a subjetividade a uma dimensão meramente cognitiva, a uma consciência, desconsiderando todas as demais facetas da complexa interioridade de cada um.

Pela dificuldade e complexidade na definição de subjetividade, adotaremos neste presente trabalho que “subjetividade” refere-se às experiências particulares de um sujeito particular, que implicam não somente a sua relação passiva com o mundo e com o outro, mas também o seu engajamento ativo nestas direções.

Os estudos que tratam do trabalho docente nas universidades apresentam um cenário permeado por exigências externas com vistas ao quantitativo de publicações dos docentes como índice de qualidade de ensino (HASHIZUME, 2010). Outros estudos relacionam o trabalho nas IES com o adoecimento docente. Estes estudos evidenciam que os docentes vivenciam situações de *stress*, irritação, decepção ou esmorecimento. São sentimentos e emoções que convivem com a racionalidade e o pensamento reflexivo⁵, processos cognitivos tão necessários à atividade intelectual.

Segundo Martínez (2009), a razão e a reflexão estiveram sempre presentes no modelo escolar e incluímos também, no modelo das universidades. Mas o mundo dos sentimentos nem sempre se encontrou presente ou nem sempre foi reconhecido de maneira adequada, embora esteja presente nas relações humanas e sociais.

A sociedade atual convive com mudanças técnico-científicas tão velozes e com a complexidade de seu trabalho, os docentes constituem representações sobre o seu trabalho, sobre as relações que emergem de suas atividades. Desse ponto,

⁵Nossa compreensão do ato reflexo não se constrói na lógica das questões pragmáticas do trabalho docente defendidos por Shön (2000), mas no sentido do exercício crítico-analítico da profissão desvelado por GIROUX (1997) e Reforçado por HABERMANS (2004).

surgiu nossa curiosidade investigativa: quais os afetos que vinculam o docente no trabalho que realiza? Para responder essa questão, precisamos refletir sobre alguns termos.

Embora se observe um crescimento nos estudos sobre a afetividade no campo da educação, existe um limitado número de pesquisas, sobretudo, sobre as relações afetivas e o trabalho docente. Por isso, ao direcionar nosso estudo para os sujeitos-docentes situados na região amazônica pretendemos possibilitar uma visão caleidoscópica dos sentidos e significados da afetividade para os docentes da pós-*strictu sensu* em educação do Norte do País.

Uma vez imersa no campo da educação e, especificamente, vinculadas ao trabalho docente na Universidade Federal do Pará, nosso interesse em investigar a afetividade e o trabalho docente nos estudos de doutoramento, partiu de questionamentos e problematizações desse período de estudos, além das impressões por nós vivenciadas no âmbito das relações institucionais e profissionais. Estas impressões e inquietações foram apresentadas no Memorial Acadêmico. Este reflete nossa vivência pessoal e acadêmica, que vimos entrelaçadas a construção de nosso objeto de pesquisa,.

Nesse âmbito de estudos sobre afetividade e o trabalho docente, encontramos o trabalho organizado por Codo (2002) “Educação: carinho e trabalho”, considerado um dos trabalhos pioneiros no Brasil, dedicado ao estudo das condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores das escolas brasileiras. Este autor coordenou uma pesquisa em 1.440 escolas nos 27 estados da federação, com aproximadamente 52.000 sujeitos e constatou que cerca de 48% da população estudada apresentava *burnout*⁶, uma síndrome definida como um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridas na situação de trabalho (FRANÇA, 2002).

Este estudo identificou que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% encontrava-se com exaustão emocional

⁶*Burnout* expressão inglesa utilizada por autores estrangeiros para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia; em português seria como “perder o fogo”, “perder a energia”. Segundo Codo (2002) “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta principalmente, profissionais de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde [...] (p, 238)”.

e 11% com quadro de despersonalização⁷. O estudo foi solicitado pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e desenvolvido pelo LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UNB), participaram lideranças sindicais, militantes e pesquisadores.

Para Codo (2002), o trabalho engloba certa tensão entre a objetividade do trabalho e a subjetividade do indivíduo que o realiza. O que vai configurar esta tensão são as características específicas do próprio trabalho. Cada tipo de trabalho docente possui uma dinâmica própria, na qual as possibilidades de expressão da subjetividade e dos aspectos da afetividade humana vão variar em maior e menor grau.

Para este autor, a relação entre o afeto e trabalho, em algumas instituições, não é bem definida, isso porque as relações afetivas e os dramas afetivos dos trabalhadores são problemas que não devem interferir no mundo do trabalho.

Nas postulações de Codo (2002) “o afeto foi expulso do trabalho pela organização Taylor-fordista que se inaugurou com a fábrica, esta consolidou o capitalismo e se consolidou com ele” (p.49). Podemos dizer que esse novo sistema “impôs uma divisão rígida de lugares e gestos. Afeto, carinho e cuidado – situado e situado no espaço doméstico; e ao trabalho – a racionalidade, a burocracia, a medida” (p. 49).

O autor supracitado acrescenta a essas questões a ideia de que o trabalho do educador passou ileso perante as teorizações tayloristas. Ele entende que o afeto é indispensável na atividade de ensinar. Ainda, segundo este autor:

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (2002, p. 50).

Em linhas gerais, o estudo coordenado por Codo (2002) demonstrou as tensões e o sofrimento vivido pelos educadores da educação básica no país. Foi um estudo intensivo e extensivo que relacionou saúde, afetividade e trabalho, demonstrou a necessidade do educador-trabalhador estabelecer um vínculo afetivo

⁷O baixo envolvimento emocional, a exaustão emocional e a despersonalização são dimensões e ordem psicossocial que caracterizam a Síndrome de *Burnout*. (CARLOTTO, 2010).

com seu trabalho, alertou que o distanciamento emocional poderia provocar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, devido ao contato direto com os problemas diários como forma de proteção do próprio sofrimento.

Nas últimas décadas, docentes da graduação e pós-graduação em educação têm se interessado, sobretudo no tema da afetividade e da prática educativa, com foco no processo de ensino e aprendizagem e na relação professor-aluno. Seus estudos se organizam em grupos de estudos e pesquisas, e, intensificou por sua vez, a produção de conhecimentos sobre esse tema, apresentados em monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Por meio de revisão das publicações sobre a afetividade na educação, observamos que os estudos sobre esse tema no Brasil tiveram início no final dos anos de 1990. Em meio a esse levantamento, destacamos três publicações que trazem para o cenário da educação o tema da afetividade, são as seguintes:

- A obra organizada por Valéria Amorim Arantes (2003) intitulada “Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas” que reúne uma coletânea de textos de autores brasileiros e estrangeiros. Tais produções apresentam um aspecto em comum, segundo ARANTES (2003)

questionam os tradicionais dualismos do pensamento ocidental e compartilham da premissa de que a cognição e afetividade, razão e emoção, são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano. Sendo esta uma premissa necessária à organização e estruturação do trabalho educativo no cotidiano (p. 12).

- O livro organizado pelo professor Sérgio Leite da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) reuniu produções publicadas no ano de 2006, em parceria com seu grupo de pesquisa, intitulada *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. Esta publicação reuniu estudos sobre a questão da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras em sala de aula. As pesquisas desenvolvidas por este grupo buscaram entender como se constituem as relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (conteúdos educacionais). A questão norteadora dessas pesquisas focou a qualidade das interações de ensino e, partiram do pressuposto que a natureza que marca as relações dos sujeitos com o (objeto de) conhecimento é de natureza afetiva e intersubjetiva.

- Outro grupo e publicação que merece destaque, foram coordenados pelas pesquisadoras Laurinda Ramalho de Almeida e Abigail Alvarenga Mahoney da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), estas publicaram em 2007 o livro *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, no qual reuniram vários estudos que abordam a questão da afetividade no cotidiano escolar de todos os níveis de ensino, do fundamental ao ensino superior. São pesquisas realizadas no contexto da escola que identificaram nas vivências de alunos e professores a integração das dimensões cognitivo-afetivo-motora.

Estas publicações contribuíram para o entendimento do modo como as manifestações afetivas imprimem qualidade às relações sociais e promovem a aprendizagem dos alunos, quando são compreendidas pelos professores como indissociável à cognição.

Em síntese, constatamos que a ênfase atribuída a esses estudos sobressai sobre a afetividade no contexto educativo, na perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. São trabalhos que visam superar a dicotomia da cognição *versus* emoção e razão *versus* afetividade.

Adiante, realizamos o levantamento das produções acadêmicas sobre a temática afetividade e trabalho docente – teses de doutorado e dissertações de mestrado – dos últimos dez anos (2001-2011), defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e dispostas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁸.

Esse levantamento teve um caráter inventariante e descritivo, como podem ser investigadas as pesquisas definidas como *estado da arte*⁹. Utilizamos um único descritor para a busca dos trabalhos – afetividade e trabalho docente. Nosso objetivo foi investigar como a temática afetividade e o trabalho docente são abordados e como são articulados nessas produções; Interessamo-nos em identificar os objetos investigados, os aportes teóricos, os métodos utilizados e as principais conclusões. Com a finalidade de obter maior clareza e refinamento na delimitação do nosso objeto de estudo.

⁸Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

⁹ São assim, definidas revisões das produções acadêmicas aquelas que buscam mapear as produções, com intuito de identificar questões para discussão dentro de uma determinada temática dentro de um determinado campo de conhecimento (MAIA; SOUZA, 2012).

No Quadro 1, apresentamos um demonstrativo das produções publicadas por área de conhecimento. O resultado desse levantamento ano a ano nos apresentou um total de 89 trabalhos sendo: 18 teses e 71 dissertações.

Visualizamos que as pesquisas sobre a afetividade foram desenvolvidas por várias áreas do conhecimento, mas, sobretudo na área da educação, somamos 75 trabalhos, o que demonstra o interesse de pesquisadores em investigar o tema nesta área.

Quadro 1 - Produção acadêmica sobre afetividade e trabalho docente por área de conhecimento e curso *strictu sensu* entre os anos de 2001 e 2011.

A Produção em pesquisas por área de conhecimento, nível de produção e total de trabalhos			
Área de conhecimento	M	D	Total
1. ADMINISTRAÇÃO	1	0	1
2. EDUCAÇÃO	62	13	75
3. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	1	0	1
4. EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA	0	1	1
5. LINGUÍSTICA APLICADA	4	1	5
6. SAÚDE COLETIVA	1	1	2
7. SAÚDE PÚBLICA	1	0	1
8. SEMIÓTICA, TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO	1	0	1
9. PSICOLOGIA	0	1	1
10. PSICOLOGIA EXPERIMENTAL	0	1	1
Total de trabalhos	71	18	89

Fonte: Dados levantados no banco de teses da Capes.

M – Mestrado / D – Doutorado

Assim, investigamos as dissertações e teses nesta área – da educação. Os trabalhos foram analisados a partir das informações disponíveis na ficha técnica das produções do banco de dados, o que nos possibilitou a composição de um quadro descritivo contendo: nome do autor, instituição, orientador, palavras-chave, título e resumo, ano e área.

Ao realizar uma leitura mais detalhada dos resumos, constatamos que inúmeros trabalhos não articulavam ou relacionavam o tema afetividade com o trabalho docente, estes termos/temas não aparecem como objetos das pesquisas, muito menos nas palavras-chave dos resumos. Vimos em seus resultados, que os mesmos fazem referência à afetividade como elemento/dimensão importante no processo de ensino e aprendizagem; nas relações em sala de aula, na mediação do conhecimento, etc.

A partir desta análise preliminar, optamos pela seleção de 21 (vinte e um) estudos: duas teses e 19 dissertações, os quais apresentam maior proximidade com a temática afetividade e trabalho docente. Estes foram agrupados em três categorias, a saber: afetividade e o fazer pedagógico, afetividade e as relações interpessoais e; a afetividade e a formação de professores. Para essa classificação consideramos os objetivos e os sujeitos das pesquisas (se professores-formadores ou professores em formação) e os resultados apresentados.

No primeiro agrupamento de dissertações e teses – afetividade e o fazer pedagógico, situamos 9 trabalhos. Os autores Pereira (2010), Tenório (2011), Pereira (2002), Monteiro (2003), Calil (2005), Borba (2005), Rodrigues Jr (2006), Silva (2007), Silva (2011) pesquisaram as concepções de professores sobre a afetividade e sua expressão na prática docente nos contextos da educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Os resultados apresentados ratificam a importância dos docentes reconhecerem os aspectos afetivos no processo de aprendizagem. Os professores pesquisados expressaram ter consciência da dimensão afetiva no processo de ensino/aprendizagem, mas em suas práticas os aspectos racionais e cognitivos são vistos com maior evidência em detrimento dos aspectos emocionais.

O segundo agrupamento afetividade e relações interpessoais reuniram três trabalhos dos seguintes autores: Viana (2005), Souza (2008), Herculano (2011) são pesquisas que objetivaram analisar a importância da afetividade na relação professor-aluno. Os resultados demonstraram que a afetividade está presente nas relações entre os participantes da comunidade escolar, esta não pode ser ignorada. Sua ausência pode causar prejuízos à relação de professores e alunos. Os docentes participantes se encontravam confusos quanto ao seu papel na vida dos estudantes, eles tinham dificuldades de conciliar afetividade e rigor no trabalho docente. Souza (2008), em seu estudo, sugere a aprendizagem de estratégia, por parte dos professores, para resolverem as dificuldades afetivo-emocionais dos estudantes. E ressaltou a necessidade da dimensão relacional ser um tema presente na formação de professores.

O terceiro e último agrupamento de dissertações e teses definido – afetividade e formação de professores – é composto por nove trabalhos, a saber: Sousa (2004), Silva (2005), Ressureição (2005), Caribé (2006), Machado (2007), Jorge (2007), Sawaya (2009), Mollica (2010) e Fiore (2011). Esses autores

investigaram como o componente afetivo está inserido nos processos de ensino e aprendizagem dos currículos de formação de professores.

Estes estudos constataram que a formação de professores quando valoriza no processo formativo a dimensão afetiva possibilita a promoção de intervenções significativas no processo de vivência pessoal e profissional dos sujeitos em formação. Por outro lado, no trabalho de Fiore (2011) os sujeitos não identificaram na sua formação em Pedagogia, disciplinas relacionadas à dimensão emocional no contexto da prática docente/educativa.

A esse respeito, encontramos na dissertação de mestrado de Ressureição (2005), cujo estudo analisou a importância da ludicidade e da vivência psico-corporal na formação continuada de professores. Concluiu que as atividades lúdico-corporais no processo de formação representam uma estratégia eficaz para enfrentar as adversidades do ofício, ao ampliar sua consciência corporal e atuar no seu equilíbrio afetivo-energético.

Essas pesquisas, em geral, denotam uma preocupação com o uso de estratégias no campo afetivo e pedagógico para a intervenção do docente no seu trabalho. Contudo, o interesse por objetos de estudos que tratem da afetividade do educador relacionada com o seu próprio trabalho mostraram-se incipientes.

Do mesmo modo, neste âmbito de estudos pareceram escassas as pesquisas que envolvam docentes do ensino superior. Consideramos que estudar sobre o tema da afetividade no ensino superior é pouco comum e na pós-graduação, menos ainda.

Esta constatação nos impulsionou a estudar as formas como os docentes do ensino superior representam a afetividade, como elaboram, transformam e interpretam a dimensão afetiva no trabalho que executam na pós-graduação em educação.

Nessa direção, adotamos o constructo da Teoria das Representações Sociais (TRS) com base nos pressupostos de Serge Moscovici (1978), por estes possibilitarem o estudo do modo como os sujeitos sociais constituem, caracterizam, explicam e elaboram certos conhecimentos produzidos no contexto social que estão inseridos.

Na tentativa de obter um delineamento das pesquisas sobre as representações sociais (RS) de docentes sobre o seu trabalho¹⁰, realizamos um levantamento das pesquisas na área da educação sobre essa temática. Novamente, elegemos para análise teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período entre 2002 e 2012 disponibilizadas no banco de teses e dissertações da CAPES.

Localizamos vinte e seis (26) trabalhos que utilizaram a TRS para o estudo das representações sociais de professores sobre o trabalho docente. Após análise dos resumos o que nos possibilitou obter informações sobre o objeto de estudo, os objetivos, a metodologia, os sujeitos e os resultados obtidos. Identificamos 6 temáticas que norteiam os objetos desses estudos. Estes temas estão relacionados abaixo e ao lado o quantitativo dos trabalhos envolvidos na referida temática, quais sejam:

- “Ser professor” (6);
- “Profissão e a profissionalização docente” (3);
- “Formação inicial e à prática docente” (2);
- Atividades acadêmicas (3);
- Identidade docente (3);
- Trabalho docente (7).

Na revisão dessas teses e dissertações, observamos que os estudos das representações de docentes sobre a afetividade relacionada com o seu trabalho carecem de mais estudos. Menin, Shimizu e Lima (2009) já nos alertavam para isso quando analisaram as teses e dissertações de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação e sugerem a ampliação dessa temática.

Dentre essas produções encontramos a dissertação de SOUSA (2004) que investigou a representação do educador – formador de professores sobre a afetividade e sua expressão no ensino e na aprendizagem da Matemática. Esta autora utilizou a TRS para análise e interpretação da construção psicossocial das RS, e a abordagem histórico-social - Wallon, Vygotsky -, destacou a ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana que lhe auxiliaram

¹⁰ Sugestão da banca de qualificação para ampliar e delimitar o objeto de estudo.

na leitura da dimensão afetiva no trabalho educativo desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa.

Essas questões suscitaram a delimitação do nosso objeto de estudo, quais sejam: **as representações sociais de docentes da UFPA e UEPA sobre a afetividade e as implicações no trabalho que desenvolvem nos Programas de Pós-Graduação em Educação nessas instituições.**

A partir da problematização que apresentamos até aqui, e da delimitação do objeto, elegemos nosso problema principal de estudo que consistiu na seguinte questão: **Como se constituem as representações sociais de docentes da UFPA e da UEPA sobre a afetividade e quais suas implicações no trabalho que desenvolvem na Pós-Graduação em Educação nessas instituições?**

Esse problema está no centro de outras indagações suscitadas em minha trajetória profissional, como docente do ensino superior, bem como por estudos encontrados na literatura sobre a importância da afetividade no processo educativo, e nos estudos das representações sociais. Para melhor compreendê-lo, apresentamos as questões norteadoras.

- Que afetos e sentimentos se manifestam no exercício das atividades dos docentes da Pós-Graduação em Educação?
- Que imagens e sentidos constituem as representações sociais dos docentes dos programas de pós-graduação em educação sobre a afetividade?
- Quais são as implicações dessas RS dos docentes da Pós-Graduação em educação no trabalho que desenvolvem?

Desse modo, **defendemos a hipótese de que a afetividade é um componente presente e fundamental nas relações entre os docentes e esta possui implicações no trabalho que desenvolvem. Assim, pressupomos que a dinâmica das relações desenvolvidas entre docentes nos programas de pós-graduação em educação contribui para a reificação e/ou ressignificação das representações compartilhadas sobre afetividade no contexto do trabalho.**

Para tanto, elegemos como objetivo geral: **analisar a constituição das representações sociais dos docentes sobre a afetividade e suas implicações no trabalho que desenvolvem na Pós-Graduação em Educação.** Na busca de alcance deste estudo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil social e profissional dos docentes que atuam na Pós-Graduação em Educação – sujeitos desta pesquisa;

- Caracterizar as imagens e sentidos que constituem as representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação sobre a afetividade;
- Apreender as implicações dessas representações sociais dos docentes sobre afetividade no trabalho que desenvolvem na Pós-Graduação em Educação.

A relevância deste estudo e a pertinência da pesquisa se assentam na insuficiência de estudos sobre a afetividade do docente, articulado ao seu trabalho nas universidades e na lacuna de produções científicas sobre esse tema, sobretudo, na pós-graduação em educação.

Tratar da afetividade na pós-graduação foi para nós um grande desafio, visto existirem várias concepções e conceitos sobre afeto e afetividade nas abordagens psicológicas e pedagógicas, estas comumente se destinam estudar sobre o desenvolvimento infanto-juvenil. De outro modo, os estudos sobre a afetividade no contexto educacional tratam das relações entre professor e o aluno. Quase sempre, estes estudos partem de uma perspectiva positiva sobre a afetividade, como a satisfação, a afeição, o prazer, o carinho, vividos nessas relações.

Entendemos que, em relação aos docentes, no exercício de suas atividades laborais na pós-graduação em educação, existe um enredamento pela via dos sentimentos ambivalentes – de prazer e desprazer, satisfação, insatisfação.

A partir dessas colocações, destacamos em nosso estudo o campo psicossocial, por entender que as formas de saber, conhecer e sentir advêm das construções e aquisições compartilhadas, a partir das interações com o outro e com o mundo social, o que possibilita tornar a realidade compreensível.

Articulamos o presente trabalho à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/UFPA, do qual fazemos parte e que propõe ações formativas sobre os teóricos do pensamento educacional brasileiro articulado aos pesquisadores da América Latina. A apresentação dessa nova linha no PPGED/UFPA¹¹, no ano de 2012 possibilitou uma releitura dos processos educativos sob a visão de teóricos culturalistas como: Bourdieu e Passeron, Certeau, Williams Raymond; Stuart Hall e outros, necessários à compreensão da diversidade dos contextos educativos.

¹¹Nosso ingresso no PPGED da UFPA foi pela via da linha Currículo e Formação de Professores, que foi extinta no final de 2011 e deu origem a outras duas novas linhas: Educação Cultura e Sociedade e Educação: Currículo, Epistemologia e História. Isso significa dizer que passamos por um exercício de transição não só de linha, mas, sobretudo, de perspectivas teóricas que passamos a agregar em nossa pesquisa.

Do mesmo modo, nossa participação no Grupo de Pesquisa Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), desde 2008, foi de suma importância para o aprofundamento do estudo da Teoria das Representações Sociais, de modo teórico-prático, contribuiu para aprofundar conceitos desta teoria e nos habilitar para novos estudos e produção de conhecimentos.

Nosso objetivo de estudo implicou na escolha de teóricos com pressupostos que tratam da relação indissociável entre a razão e a afetividade. Assim, as concepções de Freud, 1920; Piaget, 1977; Vygotsky, 1984, 1989; Wallon, 1989; 1995 permeiam o presente trabalho.

Além destes, elegemos outros autores que inspirados pelos autores citados construíram seus estudos na busca de superar as dicotomias em torno da emoção-cognição, do pensar e sentir no contexto do cotidiano escolar como Almeida e Mahoney, 2000, 2007; Leite, 2006; Souza, 2003; Ornellas, 2005. Estes estudos resultam de uma abordagem em que o prazer-desprazer, a satisfação-insatisfação se destacam nas relações vividas.

No que tange à fundamentação sobre a docência e o trabalho docente adotamos os seguintes autores: Tardif e Lessard, 2000, 2002, 2005; Therrien 1997; Nóvoa 2006; Contreras, 2002; Mancebo, 1996, 2004; Gatti, 2011; Mosquera, 2008.

No campo das representações sociais, os construtos teóricos de Moscovici 1978, 2000, 2003 – mentor dessa teoria e, demais pesquisadores como Jodelet 2001; Guareschi, 1995; Sá, 1998; Mazotti, 1994, 2001; Souza, 2002; Nascimento, 2002, 2007; Arruda, 2009; Ornellas, 2001, 2005, dentre outros, foram relevantes neste campo.

Assim, organizamos o presente estudo em três seções. Na **Introdução**, contextualizamos o cenário da sociedade contemporânea, nos apoiamos em aspectos teóricos, educacionais, políticos, econômicos, culturais, sociológicos e psicológicos, de modo a problematizar em torno dos avanços científico-tecnológicos – em especial o digital-comunicacional, que promoveram mudanças profundas no mundo do trabalho e da cultura, assim como na vida cotidiana, induzindo igualmente a transformações radicais nas instituições educacionais, de ensino superior, e nos programas de pós-graduação em educação – *lócus* de nosso estudo. Nesse contexto, demos ênfase à dimensão afetiva, especificamente aos aspectos que envolvem o trabalho docente. A partir de então, apresentamos nosso estado da arte, as questões norteadoras, objetivos e a estruturação de nosso estudo.

Na I seção, tratamos dos **Caminhos teórico-metodológicos** de nosso estudo. Nesta seção, tratamos do enlaçamento das bases teóricas formada na tríade: afetividade, trabalho docente e representações sociais. Estas contribuíram para ampliação de nosso entendimento do objeto de pesquisa. Nós conjugamos nesta seção, os procedimentos metodológicos e de análise das RS dos docentes da UFPA e UEPA sobre a afetividade.

Na II seção, intitulada **Caracterização dos Docentes da Pesquisa e a Descrição das Representações Sociais sobre Afetividade e o Trabalho Docente**, traçamos a caracterização e análise sócio profissional dos docentes participantes da pesquisa, assim como descrevemos as representações sociais relativas ao nosso objeto.

A terceira e última seção intitulada **As Imagens e os Sentidos dos Docentes da UFPA e UEPA sobre a Afetividade e suas Implicações nos Programas de Pós-Graduação em Educação**, apresentamos as análises das temáticas analíticas que revelaram as imagens e sentidos das RS. Com base na abordagem processual, evidenciamos as concepções, ideias, opiniões dos docentes sobre os afetos, sentimentos e emoções que conjugam suas ações práticas no trabalho que desenvolvem nos PPGEDs.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre nosso estudo no item **Uma palavra inconclusa...**, recompomos neste item a trajetória de nossa investigação, as questões centrais que orientaram o mesmo, confrontamos os nossos achados com o objeto de estudo, o problema e os objetivos propostos. Expomos nossas impressões sobre o processo de estudo, com a intenção de compartilhar do desenvolvimento de nossa pesquisa, bem como, sinalizamos as possíveis contribuições desse estudo para ampliar o debate sobre as dimensões afetivas que envolvem o trabalho docente nos Programas de Pós-Graduação, sobretudo os que se apresentam no campo da Educação.

Enfim, este estudo valoriza as representações sociais de docentes sobre a afetividade, adentramos num campo singular e complexo, da pós-graduação em educação, marcada pelo problema do equilíbrio, entre o que se deseja das relações afetivas e o que realmente acontece no meio acadêmico.

Para expressar esse cenário, apresentamos na capa deste trabalho, a imagem da Mandala Yin & Yang Bright¹². Sua composição de cores, formas diferentes, assimétricas, mas harmônicas, nos remeteu a reflexão do modo como podemos viver os afetos e possibilitar novos contornos às nossas representações sociais.

¹² Site: <http://baudeespeciarias.blogspot.com.br/2009/02/mandala-em-ceramica.html>. Acessado em: 13/01/2014.

I Seção

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta sessão, apresentamos o caminho por nós trilhado neste estudo. O mesmo resultou de nossas inquietações, reflexões e argumentações sobre o nosso objeto de pesquisa, que trata do estudo das representações sociais de docentes da Pós-graduação em Educação da UFPA e da UEPA sobre a afetividade e as implicações no seu trabalho.

Para tal, construímos uma metodologia que atendesse uma relação dialógica entre teoria, empiria e reflexão em relação às informações obtidas junto aos docentes da Pós-Graduação em Educação.

Desde o início de nossa pesquisa, sabíamos dos desafios da construção desse processo, visto que nossa opção pela Teoria das Representações Sociais, não nos apontaria nenhuma metodologia específica, embora já entendamos a metodologia de um estudo é construída a partir do objeto, ou seja, o objeto demarca um percurso metodológico particular (SÁ, 1998). Por isso, a necessidade de fazermos uma delimitação clara do objeto e dos objetivos de estudo para a definição da abordagem metodológica.

Vivenciamos esses desafios desde a seleção dos sujeitos participantes, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados até a escolha da abordagem. Isto decorre do momento inerente do processo de pesquisa.

Segundo Nascimento (2013), o crescimento dos estudos e pesquisas no campo das representações sociais nos abre um leque de possibilidades para elaborar a metodologia de pesquisa, disto depende o tipo de estudo a ser realizado.

Dessa forma, nos propusemos a utilizar de maneira adequada, as técnicas e os instrumentos disponíveis para a abordagem e tratamento do objeto investigado, qual seja – as representações sociais de docentes da UFPA e da UEPA sobre afetividade e suas implicações no trabalho que desenvolvem na pós-graduação em educação.

Neste sentido, trataremos nesta seção: primeiro, das bases teóricas que balizam o nosso estudo. Nessa incursão teórica alinhavamos conceitos que nos permitem formar um *corpus* teórico impresso por referenciais da educação,

psicologia e da psicologia social, por vezes, reformulados em seu sentido original, bem como dos procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa.

1.1 – Afetividade, Representações Sociais e o Trabalho Docente: bases teóricas

Nesta subseção nos propomos a fazer uma incursão teórica que engendrasses um sentido entre a tríade teórica desse estudo, qual seja: afetividade, trabalho docente e representações sociais. Estes se inscrevem na possibilidade de desvelar a complexidade de nosso objeto de estudo. Para tanto, a revisão teórica se constituiu como um aspecto fundamental na facilitação da apreensão do objeto em questão, numa abordagem integrada e permeada por diversos conceitos, de modo a formar um corpo de saberes coerente e significativo para o campo da educação.

Nosso propósito é situar o leitor sobre o lugar teórico de onde partimos para compreender as representações sociais dos docentes sobre a afetividade e suas implicações no trabalho da pós-graduação em educação.

1.1.1 – Afetividade como objeto de estudo: concepções e delimitações

A palavra afeto tem origem no latim *affectu* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, esta é concebida por CODO (2002) como um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de prazer ou desprazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (p. 51).

O termo afetividade marca a disposição do ser humano em afetar e ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis (ALMEIDA, 2009). Utilizaremos os termos afeto, sentimento e emoção permanentemente neste estudo com este entendimento, de demarcar a noção de afetividade.

Denominamos o afeto àquelas sensações que se vivencia no campo dos sentimentos que se relacionam com as experiências reais, boas ou ruins. Segundo

La Taille (1992) o afeto é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço, pois o modo como vivenciamos certas circunstâncias no transcorrer da vida, isso mobiliza e interfere no nosso comportamento.

Inúmeros autores, de diversos países, formularam distintas concepções e interpretações sobre o tema da “Afetividade”. Ao emergir como campo de pesquisa independente, a Psicologia com William James e a Psicanálise de Sigmund Freud apresentaram pressupostos inovadores para explicar como as emoções se desencadeavam (DAMÁSIO, 1996).

Contudo, à medida que as ciências da mente e do cérebro se desenvolveram no início do século XX, seus interesses de pesquisa voltaram-se para outros temas e as especialidades demonstraram desinteresse pelo estudo das emoções. Exceto os estudiosos adeptos da Psicanálise, como alguns neurocientistas e psicólogos que procuraram estudar o afeto. No entanto, de acordo com Damásio (1996), esses estudos restringiam suas análises ao desinteresse pela emoção como objeto de estudo.

Leite (2006) justificou que o possível “atraso” pelo interesse no estudo da afetividade como objeto de estudo, se deveu ao seguinte fato:

[...] a Psicologia demorou em reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem. Reitera que durante os últimos séculos observamos, no pensamento ocidental, uma quase hegemônica concepção de homem em que predomina a razão sobre a emoção (LEITE, 2006, p. 7).

Almeida e Mahoney (2007) citam Kirouac (1994) para justificar o incipiente número de pesquisas na área da afetividade, elas argumentam o seguinte:

[...] que só a partir dos últimos anos da década de 1970, os estudos sobre emoção, até então considerados pela psicologia marginais, não científicos, supérfluos, sofreram uma mudança de interesse: surgiram, então, pesquisas empíricas e teóricas que aceitavam variáveis internas como explicativas do comportamento. (p. 16)

Em suma, a visão de que as emoções e os afetos seriam perniciosos à pesquisa científica se relaciona ao salto progressivo das abordagens cognitivas com base no Behaviorismo predominante durante todo o século XX, isto ressoou na escassez de pesquisas e estudos sobre a dimensão afetiva.

Leite (2006) enfatiza que mesmo diante de uma “quase” hegemonia da concepção de homem com predomínio da razão sobre a emoção. Esta concepção sofreu contestações, isto abriu espaços para o surgimento de novas concepções

centradas em determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana. Em meados do século XX, já se vislumbrava condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção.

Este autor, ao perfazer a retrospectiva histórica, demarcou em seu estudo a abertura de pesquisas sobre a emoção e a afetividade. Descreveu esse processo do seguinte modo:

A partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, típico da visão cartesiana, vem sendo revisto, em direção a uma concepção monista de constituição do ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretados como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente (LEITE, 2006, 17).

Podemos vislumbrar nesse processo de desenvolvimento dos estudos sobre a afetividade, uma iniciativa à perspectiva integradora dos estudos das dimensões afetivas e cognitivas na constituição dos sujeitos.

No estudo de Damásio (1996), intitulado “O erro de Descartes”, ele advoga em favor da compreensão de que as emoções são indispensáveis para a nossa vida racional. Esse autor questionou o dualismo cartesiano do cogito “penso, logo existo”, e rompeu com a ideia de um corpo separado da mente. O próprio autor propôs o “existo e sinto, logo penso”, numa clara inversão do domínio secular da razão sobre emoção.

É certo que essas representações sobre o domínio e controle da emoção perduraram todo o século XX e ainda perduram neste século, por meio de mecanismos institucionais educacionais, com destaque para a família e a escola, estas teriam um papel fundamental no processo de desenvolvimento dessas concepções (LEITE, 2006).

Nesse sentido, compreendemos que essas representações sob o predomínio da razão tiveram papel crucial nas instituições educacionais escolares, em especial nos currículos e programas educacionais. Estas contribuíram para considerar apenas as dimensões racionais e cognitivas no trabalho pedagógico. A Pedagogia, apoiada nos pressupostos da psicologia cognitivista, de base racionalista e dualista difundiu ser a aprendizagem um produto exclusivo da inteligência e desconsiderou a influência dos aspectos afetivos.

Contudo, as concepções de teóricos como Freud, Piaget, Vygotsky e Wallon, estudiosos do campo da psicologia, integraram em seus pressupostos a afetividade como um componente importante para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem humana. Assim, as diferentes concepções fazem com que a afetividade se torne um campo polissêmico.

Nós procedemos a estudos dessas concepções e conceitos e, percebemos que não existe uma única definição sobre afetividade, todavia seus constructos são balizadores para se compreender o fenômeno afetividade na vida dos sujeitos. Elaborarmos um quadro síntese com algumas concepções e perspectivas teóricas sobre o conceito de afetividade, a fim de ampliar nossa compreensão a partir desses autores.

Quadro 2: Síntese das concepções sobre afetividade segundo Freud, Piaget, Vygotsky e Wallon.

AUTOR	CONCEPÇÃO DE AFETIVIDADE
<p>FREUD (1856-1939)</p>	<p>“Assim, a partir da história de como surgem e se desenvolvem as relações do amor, fica claro que este se manifesta com frequência de modo ‘ambivalente’, isto é, acompanhado de moções de ódio contra o mesmo objeto. Esse ódio mesclado ao amor provém, em parte, de etapas preliminares do amor, não totalmente superadas. Isto em parte pode ser explicado pelas reações das pulsões do Eu, que nos frequentes conflitos de interesse entre o Eu e o amor podem encontrar motivos reais e atuais para rejeitar o objeto”. (FREUD, 1920/2006, p. 161)</p>
<p>PIAGET (1896-1980)</p>	<p>“A afetividade é o motor, a causa primeira do ato de conhecer; é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, o que implica afirmar que todo ato de desejo é um ato de conhecimento e vice-versa.” (PIAGET, 2001)</p>
<p>VYGOTSKI (1896-1934)</p>	<p>“O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial.” (VYGOTSKY, 2002, p.146).</p>
<p>WALLON (1879-1962)</p>	<p>“A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos.” (WALLON, 1995, p. 99).</p>

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Embora estes teóricos apresentem suas teorias em tempos históricos diferentes, de uma forma geral, consideramos que tanto Freud, quanto Piaget, Vygotsky e Wallon concebem a afetividade em seus constructos teóricos como elemento constitutivo dos sujeitos.

As concepções dos teóricos da Psicologia como Wallon e Vygotsky apresentam pontos comuns, com relação à constituição humana e, em especial, à questão da afetividade. Ambos teóricos assumem que as manifestações, inicialmente orgânicas, ganham complexidade à medida que o indivíduo desenvolve-

se na cultura, passando a atuar no universo simbólico. Essas concepções ampliam suas formas de manifestação; assumem, pois, o caráter social da afetividade. Isso significa dizer que a relação entre afetividade e inteligência é fundante para o processo de desenvolvimento humano.

Para Leite (2006), as emoções de modo semelhante às funções superiores, entende que elas se deslocam de um plano biológico inicial, para um plano de função superior, simbólico, pleno de significação e de possibilidade de constituição dos sentidos, constituídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e os sentidos emocionais atribuídos pela cultura aos objetos e processos. O acesso ao mundo simbólico se dá por meio das manifestações afetivas que permeiam as mediações que se estabelecem entre o sujeito e o “outro”.

Este autor concebe a afetividade como um conceito amplo, que envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolve-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo como origem as emoções. É um conceito que, “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e as emoções” (LEITE, 2006 *apud* DÉR, 2004, p.61).

Quanto às concepções de Piaget e Vygotsky, observamos também pontos semelhantes sobre a afetividade, como a importância da integração entre os aspectos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem.

Souza (2003) afirma que inteligência e afetividade são diferentes em natureza, devem ser vistos de modo indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva; compreende que a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o; a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das suas condutas.

Para Vygotsky (1993) a separação entre afeto e cognição enquanto objeto de estudos

É uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida,

das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (pag. 6).

Em síntese, para esses autores a inteligência e a afetividade são processos indissociáveis para a construção do conhecimento e, na efetivação da conduta da pessoa, pois, não existe uma conduta marcada somente pelo afeto, como também, não existe uma postura humana apenas cognitiva. Ao contrário, o reconhecimento dos sentimentos e das emoções requerem ações cognitivas, e estas pressupõem a presença de aspectos afetivos.

Na perspectiva freudiana, são esses sentimentos antagônicos que conduzem os sujeitos a vivenciarem situações de prazer e desprazer em relação ao objeto. Com Freud, vislumbramos a existência de uma topologia psíquica formada de duas instâncias que permeiam os nossos processos mentais, conduzidas por duas pulsões, a de prazer e a de morte. A primeira ligada por sentimentos como amor, alegria e amizade e a segunda, relacionada às sensações de ódio, luto e desprazer.

Conforme Ornellas (2005), Freud não trata do termo afetividade, mas do afeto como qualquer estado afetivo, agradável ou desagradável e se apresenta sob a forma de uma descarga maciça envolto de energia pulsional. Este estado afetivo encontra-se no campo da ambivalência, ou seja, afeto não é concebido apenas no imaginário do amor romântico, mas encontra-se na dimensão do prazer e desprazer. Para Freud, esses sentimentos opostos estão na base da relação do sujeito e do objeto.

Esta noção de ambivalência do aspecto afetivo corrobora com a definição de Ornellas (2005). Esta define “o afeto como um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza, etc”. (p.233)

A definição desta autora explicita que as emoções e os sentimentos são expressões dos afetos, impressos por sensações de agradáveis ou desagradáveis.

Em Wallon, a afetividade refere-se à capacidade e disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Essas sensações referem-se às emoções, os sentimentos e a paixão.

Para Wallon, o estudo da vida afetiva, perpassa o entendimento sobre as emoções, estas tem um poder plástico, expressivo e contagioso. As emoções são consideradas a exteriorização da afetividade, por meio de sua expressão corporal, motora, a exemplo do choro, da gargalhada, do riso.

Estas expressões podem resultar num estado de bem-estar e mal-estar, oriundas de alterações neurofisiológicas de curta duração, tais como aceleração dos batimentos cardíacos, secura na boca, mudanças na mímica facial e na postura (ALMEIDA E MAHONEY, 2007).

Os sentimentos configuram a representação mental da afetividade. Segundo Silva (2008) os sentimentos são expressões mais duradouras do que as emoções; são reações mais pensadas, de caráter mais psicológico e menos orgânico que as emoções. Implicam em dizer que estes se expressam nos gestos/atos e na linguagem, como exemplo, citamos a amizade e ternura. Todavia, as emoções embora constituídas em um patamar orgânico, são parte do complexo humano e, portanto, se manifestam a partir das interações que os indivíduos estabelecem.

As paixões envolvem o autocontrole do comportamento como condição para dominar uma situação de modo a atender às necessidades afetivas. De acordo com Wallon (1995), tanto os sentimentos quanto a paixões:

[...] são resultados de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem de representação, ou do conhecimento, e da pessoa [...] Também não deixa de ser a redução da emoção actualizada por outras influências. (p. 145)

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que as emoções, os sentimentos e a paixão para Wallon são expressões vistas de modo diferente. Mas todas as suas manifestações sofrem, em maior ou menor grau, da influência dos conflitos advindos das alterações físicas, orgânicas e representacional.

Quanto aos sentimentos e emoções, estes são vividos de modo diferente, mas se inter-relacionam. São expressões e sensações oriundas de estados subjetivos e abarcam a afetividade segundo WALLON (1995).

Neste âmbito, os sentimentos são mais duradouros, mais profundos com relação ao sentir algo por alguém, seja uma tristeza ou alegria. Diferente das emoções que derivam de reações orgânicas, e são sensações intensas, que normalmente não se consegue conter.

Encontrados em Freud e Wallon similaridades nas suas concepções, estes comungam da perspectiva de que as emoções e os afetos mobilizam os sujeitos e estes são capazes de mobilizar outros ao seu redor. As emoções e os afetos podem ser de ordem tanto positiva quanto negativa, prazerosos e desprazerosos.

Em suma, essas expressões e manifestações fazem parte da nossa vida psíquica e nos acompanham em todo momento e em todas as situações que vivemos. Estão enlaçadas a partir de nossas ações, expressões e pensamentos com os aspectos afetivos, representados pelas emoções e sentimentos, sejam eles prazerosos ou desprazerosos. Assim, sentimentos, emoções e paixões corroboram para a vivência da afetividade, na perspectiva interacionista de Wallon (1995).

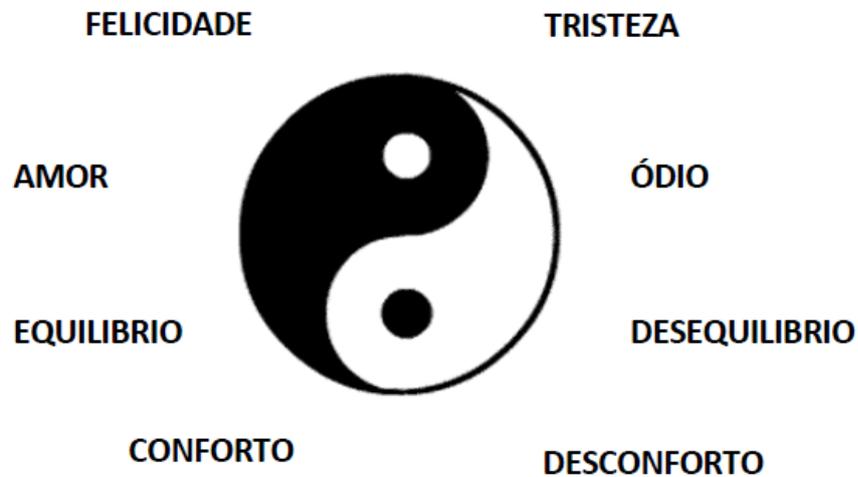
A partir da revisão das concepções sobre a afetividade dos teóricos citados, nos embasamos nos pressupostos de Freud e Wallon para nossa composição do conceitual sobre a afetividade. Assim, concebemos a afetividade como uma dimensão imprescindível no desenvolvimento humano, que se constitui a partir dos afetos e das relações afetivas e sempre estão sujeitas à ambivalência dos sentimentos. Consideramos que a afetividade é uma dimensão importante nas relações, que se caracterizam como essencialmente afetivas.

A afetividade faz parte dos nossos relacionamentos: na família, no trabalho, na escola, no lazer. Afetamos e somos afetados pelo amor, ódio, inveja, alegria, prazer, solidão, medo, fraternidade. Experimentamos vários sentimentos, emoções e paixões enquanto estamos vivos.

Silva (2008) a fim de representar metaforicamente a noção de ambivalência do afeto, utilizou-se da figura do yin e yang¹³ – ver Figura 01 (abaixo), para demonstrar a aparente dualidade dos componentes afetivos.

¹³O **yin-yang** são dois conceitos do taoísmo, que expõem a dualidade de tudo o que existe no universo. Descreve as duas forças fundamentais opostas e complementares, que se encontram em todas as coisas. O "yin" é o princípio feminino, a terra, a passividade, escuridão, e absorção. O "yang" é o princípio masculino, o céu, a luz e atividade. Site Wikipédia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Yin-yang>. Acessado em 12/08/2013.

Figura 01 – Representação da Ambivalência dos afetos



Fonte: Figura extraída do trabalho de SILVA (2008)

Do mesmo modo, os sentimentos de felicidade-tristeza; amor-ódio; equilíbrio-desequilíbrio; conforto-desconforto suscitam a união e complementaridade entre os opostos, numa ideia de movimento e reciprocidade, assim como a ambivalência dos afetos, que, em certa medida, legitima uns aos outros.

Não é nossa intenção demarcarmos as concepções teóricas sobre a afetividade que constituem ou predominam nas representações sociais dos docentes da pós-graduação em educação – sujeitos de nosso estudo. Visto que, também, não intencionamos apresentar exaustivamente um pressuposto de denominada teoria sobre a afetividade, as quais poderiam gerar categorias analíticas a priori. Intencionamos que o corpus de análise se constituísse a partir dos sujeitos participantes da pesquisa.

Esse exercício de revisão da literatura primou pela compreensão do fenômeno afetividade, contudo o que orientou a análise do corpus foi à dimensão representacional constituída na consensualidade dos discursos dos docentes. Por considerarmos a afetividade como uma dimensão inerentemente humana e, como humanos somos seres de relações afetivas, logo, é o vivido que dá o tom da leitura analítica que realizamos nesta pesquisa.

1.1.2 – A afetividade como objeto representacional

A noção de representação social em foco é aquela inaugurada por Serge Moscovici, quando pesquisou a representação social da sociedade francesa sobre a Psicanálise. Deste estudo derivou a publicação de seu livro intitulado “Psicanálise: sua imagem e seu público”, em 1961.

Para Moscovici, caberia à Psicologia Social preocupar-se com a dinâmica e estrutura das representações. Para tal, defende que é preciso “cindir” as representações sociais, mas antes é necessário compreender a sua definição, apesar de considerar um trabalho árduo, assim a caracteriza:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Neste sentido, nossas representações influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, em fim, nas práticas sociais. São visões, ideias e imagens que temos da realidade que nos cerca, às quais possibilitam a o processo de comunicação entre os indivíduos de um grupo social.

Para compreender essa relação do individual no social, dos pensamentos que se tornam reais, por meio de nossas práticas, Moscovici, define:

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças à quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (1978, p. 28).

Essas perspectivas de estudo das representações sociais (RS) se encaminham para o desvendamento de um corpus organizado de pensamentos e ideias que orientam os grupos em sua comunicação e comportamentos.

Moscovici deu ênfase à influência da comunicação no processo de construção das Representações Sociais e chamou atenção que é por meio dos novos padrões comunicacionais da sociedade moderna que as representações se tornam senso comum. Pois, é a produção e circulação de ideias dentro dessas formas difusas de comunicação que emergiram novas formas de representação.

Na visão de Jodelet (2001), fiel colaboradora de Moscovici, as representações sociais se produzem na experiência e servem de guia para a ação, pode ser definida como uma forma de saber prático. Assim, as representações sociais, são para ela:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com objetivos práticos, e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber comum ou ainda saber, ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Para esta autora, as Representações Sociais são organizadas no senso comum e partilhadas no cotidiano dos contextos culturais e sociais das comunidades em que as pessoas vivem, por isto se traduzem num saber prático. Segundo Jodelet, esses conhecimentos partem de nossas experiências, mas também das informações que interagimos, seja através dos costumes, da educação e dos meios de comunicação. Eles nos permitem dá sentido a realidade e nos situarmos nela.

Então, as RS se definem como um saber prático que se constitui nas experiências dos sujeitos, vinculados a um objeto (material ou ideal), que pode apresentar diferentes perspectivas de simbolização e interpretação. É um saber ingênuo, natural que englobam aspectos cognitivos e intrapsíquicos de um sujeito socialmente e culturalmente inserido num conjunto social.

Sobre o processo de representar, Jodelet (2001) apresentou as cinco características da representação:

- 1) Sempre é a representação de um objeto;
- 2) Tem um caráter de imagem e a propriedade de poder relacionar o sensível e a ideia, percepção e o conceito;
- 3) Tem um caráter simbólico e significante;
- 4) Tem um caráter construtivo;
- 5) Tem um caráter autônomo e criativo.

Nestes termos, toda representação possui uma imagem e uma significação, logo, ela é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa. Recria o contexto vivido e não apenas o reproduz.

Segundo Guareschi (1995), o objeto de interesse na pesquisa em representações sociais é a própria representação que em si carrega uma figura e um significado. As representações sociais são construídas pelo indivíduo inserido em

seu contexto social, são comunicadas, constantemente reconstruídas e novamente apresentadas, exercendo uma importante função de representações generalizantes (paradigmas, juízos, crenças, mitos, normas, cultura, etc.) que, a seu modo, irão influir nos comportamentos dos indivíduos.

Destas colocações, inferimos que a estruturação de uma representação se enraíza no processo de atribuição de sentido ao objeto. Este processo, mais uma vez frisamos, não se opera no indefinido, no vago. Vincula-se às articulações do objeto, à história pessoal do sujeito, enquanto marcada por determinantes de diferentes níveis e de organizações culturais. As RS vinculam, igualmente, à significação que este sujeito atribui ao objeto para os outros que ele tem como referências e às formas e às implicações de todas essas articulações.

Isto significa dar prioridade aos vínculos intersubjetivos e sociais mais do que aos com o objeto. Em outros termos, o vínculo com o objeto é parte intrínseca do lugar social e deve, então, ser interpretado neste quadro. Nossas representações comuns parecem, assim, determinar a natureza de nossos comportamentos e de nossas informações (MOSCOVICI, 1986, p.71).

Neste aspecto, as RS é um conhecimento elaborado, construído e legitimado socialmente, influenciado pela história e pelas práticas cotidianas, sobre um determinado objeto.

Esse objeto é sempre social e está inserido em uma cultura, da mesma forma que os sujeitos que o representam só o fazem porque participam de uma sociedade e porque desenvolveram mecanismos cognitivos e afetivos próprios a essa forma de conhecimento (MOSCOVICI, 2000/2003).

Por assim dizer, a relação entre afetividade, trabalho docente e representações sociais são alinhavadas pela dimensão cultural na qual nos constituímos, enquanto sujeitos em um tempo/espço distinto, estabelece regras, valores e modos de pensar e estar no mundo. Nesse sentido podemos afirmar que a cultura ocupa uma centralidade, como afirma Hall (1997), na constituição do humano e opera tanto na perspectiva individual quanto social dos sujeitos, portanto, atravessa a dimensão afetiva, representacional e, por conseguinte, o mundo do trabalho e se manifesta por meio das práticas orientadas pelos conteúdos figurativos e sentidos constitutivos das representações sociais.

Nesta linha de análise, deixa de ter sentido a dicotomia entre o afetivo/emocional, subjetivo, individual e o que lhes seria oposto, ou seja, o

racional/cognitivo, o objetivo e o social. A racionalidade, tanto quanto a afetividade e a emotividade se vinculam e operam no concreto, como síntese possível da dinâmica de um processo histórico que a extrapola. Todas estas dimensões articulam-se à especificidade da parte pela qual o sujeito se integra em determinada totalidade social.

O sujeito é constituído em múltiplas dimensões e relações. Assim, é importante o reconhecimento de sua complexidade e dialética com o ambiente. Portanto, é um ser dinâmico, histórico e co-produtor da realidade.

Estudos como de Campos e Rouquette (2003), Nascimento (2007), Arruda (2009, 2012) investigaram a dimensão afetiva na construção das representações sociais. Tanto Campos e Rouquette (2003) como Arruda (2009) compartilham que a dimensão afetiva no campo das representações sociais exige um trabalho conceitual e abre um leque para diversas investigações.

Se considerarmos que uma representação se é um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os indivíduos vêm e reagem face à realidade, fica evidente que este conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado (ou poderia se dizer, “ativado”) por um componente afetivo. (ROUQUETE, 2003, p. 436)

Como podemos perceber, as representações sociais fazem parte da vida diária das pessoas e da sociedade. Elas carregam em si a força do pensamento dos indivíduos que, inseridos no contexto social, vivenciam os sabores e dissabores de um cotidiano cuja característica principal consiste na rítmica produção de sentidos e possibilita alternadamente a vivência, individual e coletiva, da alegria e da dor, do prazer e do sofrimento, do contentamento e da frustração.

Arruda (2009) explica que os afetos “estão na raiz, na estrutura e na interface em que a representação social se coloca ao tornar-se uma linguagem de troca, uma membrana porosa que permeia a comunicação humana no cotidiano” (p. 88).

Esta autora sugere que a linguagem do cotidiano revela os sentimentos implicados em frases que racionalmente são insensatas. Podemos expressar: “tenho um nó na garganta” ou “estou inchado de orgulho”. Construir interpretações dos sentimentos podem nos revelar verdadeiramente o que se diz ou sequer dizer.

Nascimento (2007) comunga da compreensão de Arruda (2009) de que nos constituímos por meio da dinâmica relacional e, portanto, comunicacional, ao mesmo tempo em que participamos e partilhamos com os outros dos pensamentos,

sentimentos e ações que determinam a construção de nossos objetos, acontecimentos e vínculos que integram a sociedade em que vivemos.

Por fim, entre os teóricos que contribuíram para a compreensão dos componentes que integram as Representações Sociais, encontramos Lane (1995), ao falar de usos e abusos do conceito de representação social. Esta pesquisadora ressaltou a necessidade conceitual de “englobar tanto aspectos mentais como afetivos e avançar para uma concepção do ser humano essencialmente social, condição esta para que ele se individualize e se particularize” (p. 61). Implica em dizer que, os estudos sobre Representações Sociais tem um potencial que congrega o ser humano em uma perspectiva mais integral.

Em suma, a Teoria das Representações Sociais tem como pressuposto a reciprocidade entre os fenômenos psicológicos e sociais. Desse modo, as relações e interações interpessoais assim como as intenções dos atores sociais não podem deixar de ser considerados, uma vez que as RS são dinâmicas, estabelecidas pela interação entre sujeito e sociedade, que produzem e reproduzem conceitos, imagens e símbolos (MAIA; SOUZA, 2011).

A construção da representação social de um objeto requer o compartilhamento de modos de pensamentos e de explicações existentes na sociedade, onde são construídos, reconstruídos pelos sujeitos ao longo do processo de socialização (crenças, imagens, comunicações, símbolos) veiculados por um grupo, comunidade, sociedade ou cultura.

Para Sá (1998) é necessário analisarmos algumas questões para certificar a plausibilidade do objeto como fenômeno concreto das RS, este autor enfatiza que primeiro devemos proceder à enunciação do objeto de modo claro para que não haja “contaminação” pelas representações de objetos próximos a ele.

Segundo, orienta decidir sobre os possíveis sujeitos cujas manifestações serão investigadas, pois, a proposição teórica de *uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)*, não se pode falar de representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social das manifestações discursivas – que mantém tal representação.

Por fim, devemos observar o contexto sociocultural – onde se inscrevem as práticas específicas, as redes de interação, as instituições implicadas, a comunicação de massa acessível – desses sujeitos para uma precisa compreensão da formação e manutenção das representações.

Assim, feito o delineamento do fenômeno a ser estudado, devemos nos certificar da possibilidade de sua abordagem, com base nos pressupostos da teoria das representações sociais e os recursos metodológicos disponíveis. Segundo Sá (1998, p. 25), estes critérios servem como “requisitos básicos” para a construção do objeto de pesquisa.

Neste sentido, concebemos que a pesquisa sobre a representação social dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre afetividade e suas implicações no seu trabalho atende a esses requisitos preconizados por Sá. Concebemos a afetividade como um fenômeno psicossocial. E neste sentido, de seu constructo psicossocial, que vimos à relevância para a compreensão das imagens e os sentidos atribuídos pelos docentes sobre a afetividade e suas implicações no trabalho que desenvolvem nos programas de pós-graduação. Acreditamos que o modo com que os docentes desempenham as suas funções no ensino, pesquisa e extensão nas IES estão intimamente interligadas com as construções de suas representações sobre a afetividade.

Enfim, para compreensão das implicações das RS dos docentes da Pós-Graduação em Educação da UFPA e UEPA sobre afetividade no seu trabalho, tomamos como referência teórico-metodológica a abordagem processual da representação social proposta por JODELET (2001).

A abordagem processual – segue a proposição de Moscovici (2000) com a organização e ampliação de Jodelet (1982)¹⁴. Esta abordagem busca evidenciar como os grupos elaboram e partilham dos conhecimentos que cercam a sua realidade, como integram o seu sistema de valores. Esta abordagem nos auxilia na compreensão dos sentidos e caráter simbólico do conteúdo das RS construídos no compartilhamento dos sujeitos.

Nesta abordagem, Banchs (2007) descreve que a metodologia de pesquisa deve fundamentar-se numa metodologia qualitativa que privilegie técnicas abertas e não fechadas de coleta de dado. E sua análise centrada na análise do discurso: destacando os processos construtores da representação social: objetivação e a ancoragem.

Para Moscovici (2000), a objetivação consiste:

¹⁴ Denise Jodelet, a partir de seus estudos de doutorado sobre a loucura, publicou a obra intitulada *Loucura e Representação Social* em 1982.

“Em transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. (...). Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio. (p. 72).

A objetivação torna concreto o conceito abstrato, em outras palavras dá ao conceito ou a ideia uma forma. Este processo implica em fases de construção de imagens e estruturação das representações sociais que implicam nas seguintes fases, segundo Moscovici (1978): a) seleção e descontextualização de informações em função de critérios culturais ou normativos; b) a formação do núcleo figurativo, ou seja, uma estrutura de imagem que reproduzirá de uma maneira visível uma estrutura conceitual; c) a naturalização, através da qual o modelo figurativo permitirá uma concretização dos elementos representados de forma que passam a fazer das coisas reais da natureza.

Portanto, parte das representações sociais está centrada em um núcleo figurativo, com predomínio da qualidade icônica¹⁵. Logo, a transformação de uma representação passa pela modificação do núcleo figurativo, parte sólida e estável e responsável pelo significado desta.

Por sua vez, a ancoragem é um processo que transforma algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos apropriados. (*ibid.*, p.61).

Neste segundo processo, Moscovici (2000) descreve que a ancoragem incorpora conceitos não familiares àqueles que o indivíduo possui certa familiaridade. Representa a integração do novo conceito às crenças, valores e saberes preexistentes, quando ocorre à incorporação do novo conceito passa a ter sentido rede de significações do sujeito.

Para Moscovici (1984 *apud* MAZZOTTI, 2000) ancorar é classificar, é rotular e utilizamos esses processos para nos familiarizar com algo que nos é estranho e conseqüentemente ameaçador.

Em linhas gerais, a ancoragem reúne três condições básicas, também segundo Jodelet (2001): a) a atribuição de sentido e utilização do objeto na rede de significações; b) a instrumentalização do saber, é quando o indivíduo interpreta o conhecimento novo e lhe dá uma forma, possibilita a comunicação entre o grupo e/

¹⁵Relativo a ícone – coisa, fato, pessoa, etc. que evoca fortemente certas qualidades ou características de algo, ou que é muito representativo dele.

ou a sociedade e; c) o enraizamento no sistema do pensamento, quando da inserção das novas representações no sistema de pensamento social prévio, passando a orientar os comportamentos e as relações sociais.

A interação dialética entre objetivação e ancoragem permite compreender a construção de uma representação, seu núcleo figurativo; o sistema de significação dado ao objeto; a interpretação da realidade e de orientação de comportamentos, o que permite compreender como os sujeitos se posicionam diante de determinado objeto.

Estas dimensões que estruturam a representação fornecem uma visão de seu conteúdo e sentido. Sob essa ótica, nosso estudo apresenta entre seus objetivos caracterizar as imagens e os sentidos que correspondem às objetivações e ancoragens que constituem as RS dos docentes da Pós-Graduação em Educação sobre a afetividade no seu trabalho.

Desse modo, destacamos esses dois aspectos das representações sociais, haja vista que é o ponto estruturante das pesquisas que se constituem na perspectiva processual das representações sociais.

1.1.3 – O trabalho docente e a dimensão afetiva

Assim como Tardif (2012), concebemos que o trabalho docente é um trabalho de interações. As interações no cotidiano das universidades desperta prazer e desprazer, satisfação e insatisfação. É com esta perspectiva que elegemos o estudo sobre as representações de afetividade dos docentes da pós-graduação em educação como nosso objeto de estudo, a fim de compreender as suas implicações no trabalho que desenvolvem.

Os estudos sobre o trabalho docente no ensino superior nas universidades públicas são, nos últimos tempos, abundantes, sobretudo quando o foco é na intensificação do trabalho docente (MANCEBO, 1996; MANCEBO & SILVA, 2004; MANCEBO & LOPES, 2004; LEMOS, 2011). São estudos que analisam as consequências das reformas educacionais dos anos de 1990, que introduziram alterações significativas no processo de trabalho e no sistema de gestão das universidades públicas, incluem também nesse debate a questão da autonomia e da identidade com e no trabalho docente.

O trabalho docente, tratado por nós, se fundamenta a partir de Tardif (2000); Therrien (1997); Tardif e Lessard (2005). Estes analisaram a trajetória profissional dos docentes ao discutirem a questão dos saberes e do trabalho do professor. Segundo Tardif (2000), a prática profissional de professores se desenvolve a partir de saberes adquiridos, antes de sua formação profissional, estes criam uma linha de continuidade entre os conhecimentos profissionais dos docentes e suas experiências passadas, particularmente enquanto alunos.

Os estudos desses autores consideram aspectos como sentimentos em relação a experiências escolares prévias, percepção das interações sociais vividas, rede de significados construída por meio das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar. É nesse contexto que consideramos que os saberes docentes, assim como as representações sociais, são construídos pelos professores. Ou seja, esses saberes podem se tornar representações sociais quando são compartilhados pelo grupo, tornando-se objeto de relevância cultural para o mesmo.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) se referem ao saber plural do professor, que envolveria quatro dimensões:

1ª) Saberes de formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica dos professores, em que professor e ensino constituem objetos de saber para as Ciências Humanas e as Ciências da Educação);

2ª) Saberes disciplinares (aqueles que dispõem a sociedade, originando-se da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes integrado à Universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e programas distintos);

3ª) Saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade, por ela definidos e selecionados como modelo da cultura científica e de formação para a cultura científica, traduzindo-se nos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar);

4ª) Saberes da experiência (saberes específicos que os professores desenvolvem no exercício de sua função e prática do seu ofício, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio).

Tardif e Lessard (2005) compreendem o trabalho docente como uma construção social, articulada a reestruturação da base produtiva, no contexto

geopolítico, com implicações para o ser e o fazer docente. Imersos em tais contextos como atores sociais, os professores investem de sentidos os seus atos e, ao vivenciarem a sua profissão como experiência pessoal, produzem uma cultura própria dessa profissão. Nas palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 38),

o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, pais, os dirigentes da escola etc.

Tal compreensão configura a hipótese pronunciada por esses autores, que assume “a docência como trabalho interativo, que apresenta alguns traços particulares, estes estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar, o que permitem distingui-lo das outras formas de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 11).

Consideramos que a particularidade que envolve o trabalho docente se relaciona com aspectos como os sentimentos em relação a experiências escolares prévias, a percepção das interações sociais vividas, a rede de significados construída por meio das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar.

Therrien (1997) corrobora com a compreensão de que a docência está organizada numa complexidade de saberes e se expressa por um trabalho refletido, interativo, em que há a relação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Entretanto, este autor relaciona o desenvolvimento da docência pautado em paradigmas de racionalidade técnica e está alicerçado por crenças epistemológicas, mecanicistas e pragmáticas quanto à produção da ciência e tecnologia presentes no meio científico nos dias atuais.

Por isso, podemos dizer que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, um trabalho técnico e artesanal. Assentado na racionalidade técnica e instrumental não atendem mais teórica e metodologicamente as necessidades e resoluções de problemas, dos conflitos que a sociedade apresenta à formação humana de natureza política, ética, social, mesmo que se afirme a necessidade de uma ciência formal, mas não dogmatizada. Por outro lado, convêm que conciliem saberes, especialmente, para lidar com as questões humanas e sociais, considerando a complexidade da tarefa docente. Uma vez que, a regularidade e a logicidade não deu mais conta de resolver e tratar tudo do que é imprevisível (CONTRERAS, 2002).

Para o Prof. Antônio Nóvoa (2006) a Pedagogia e o trabalho do professor encontram-se fechados nas psicologias do desenvolvimento, nas psicologias de Piaget, em certas sociologias do século XX. Necessitam abrir-se para novos constructos contemporâneos. Este autor, ao tratar do tema “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo” apresenta os seguintes argumentos:

A pedagogia precisa respirar. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência. Trata-se de um conjunto de temas que temos integrado mal à pedagogia. Falo da psicologia cognitiva, das teorias da complexidade – que dizem, contrariamente às nossas convicções, que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que aprendizagem é de uma enorme complexidade. A profissão docente está ainda muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX, não consegue se enriquecer com os contributos, que são, no século XXI, os mais interessantes das ciências contemporâneas (p.7).

Nesse âmbito, a educação e a prática pedagógica inseridas numa realidade concreta vivenciam situações de grande complexidade. E segundo este autor, o trabalho docente não se restringe a alguns saberes, como era no passado, mas o momento atual exige o uso de tecnologias e as situações da complexidade social.

Nosso estudo pretende dar visibilidade à representação da afetividade a partir da construção psicossocial dos docentes, que inferimos ser constituída das vivências sociais e emocionais, dos afetos que circundam sua prática laboral diária e orientam as suas comunicações e condutas.

Nesta perspectiva, compreendemos que o trabalho docente, acompanha o registro de um saber próprio, e também valores, normas, modelos, símbolos, demandas, etc. que configuram seu espaço na dinâmica de uma dada totalidade social.

Esses aspectos evidenciam a complexidade do trabalho docente e a necessidade de buscar caminhos teóricos que permitissem tessituras mais pertinentes e aproximadas do nosso objeto de estudo, qual seja: as representações sociais dos docentes da UFPA e UEPA sobre afetividade e as implicações no trabalho nos PPGEDs.

Nesse sentido, alicerçamos nossas ideias, a partir de autores que estudam a dimensão afetiva, como uma dimensão que afeta as relações entre as pessoas ou

as relações no trabalho. Acrescentamos que para além da dimensão psicossocial que envolve grande parte da dinâmica afetiva da pessoa ou da relação que estabelece com outras pessoas, as condições envolvidas no trabalho que desenvolvem, ao lado da formação e da valorização da profissão docente devem ser igualmente consideradas.

Historicamente, os processos formativos no contexto educativo separaram o pensamento do sentimento, a inteligência da capacidade de sentir e viver emoções, valores e atitudes. Prevalecendo o pensamento científico sem nenhuma relação com a vida sentimental e afetiva (MOSQUERA, 2008).

No campo profissional, ainda se insiste no discurso para não “misturar” o lado pessoal com o lado profissional, mas como seria isso possível? Se considerarmos a unicidade das pessoas, apesar das diferentes facetas e dimensões que apresentamos.

Mosquera e Stobaus (2008) apresentam alguns pressupostos que tratam da dimensão afetiva e as relações interpessoais no trabalho docente: O primeiro pressuposto trata da indissociabilidade da vida afetiva da nossa vida intelectual e de manifestações afetivas. O que nos colocam a importância de conhecer os sentimentos das pessoas, suas representações e ritmos individuais. Pois, as manifestações emocionais perpassam uma compreensão holística de nossa vida e do sentido que damos a ela.

O segundo pressuposto é mais instigante, tratam do pouco interesse pelo desenvolvimento afetivo na idade adulta. A sociedade e as ciências do estudo do desenvolvimento deram muita importância ao desenvolvimento infantil e da adolescência em detrimento do estudo do percurso da vida adulta.

Mosquera e Stobus (2008) nos alertam que a “personalidade humana é algo inacabado, inconcluso, que nos prova que o que entendemos por desenvolvimento normal é uma concepção aceita em determinadas culturas, podendo não sê-lo em outra” (p. 69). Assim, atingidos a fase adulta não quer dizer que já somos pessoas maduras, equilibradas e conscientes. Pelo contrário, independente da idade, passamos por crises, transformações, modificações que envolvem muitos aspectos que, às vezes, não nos damos conta da sua relevância e de como são impactantes na nossa maneira de ver e estar no mundo.

É neste contexto de mudanças que se encontram os docentes dos vários níveis de ensino, no nosso caso, das universidades públicas. Construindo-se

diariamente e trabalhando em um mundo mutável e em constante transformação. E é no compartilhamento das relações sociais e acadêmicas que constroem suas representações, estas se tornam objeto de relevância cultural e orientadora das práticas sociais.

1.2 – Procedimentos Metodológicos

Analisar a constituição das representações sociais dos docentes da UFPA e da UEPA sobre a afetividade e suas implicações no trabalho que desenvolvem na Pós-Graduação em Educação constituiu o objetivo central de nosso estudo. Dessa forma, como mencionamos acima, o processo gerador dessa pesquisa resultou de inquietações e reflexões em torno do objeto de estudo, mas sua composição merece os seguintes apontamentos:

- O *corpus* teórico que apresentamos, anteriormente, nos deu indícios que investigar os afetos no estudo das representações sociais seria uma tarefa que exigiria de nós um olhar minucioso. Para Lane (1995), a mediação emocional é “pouco detectável nas entrevistas formais com o pesquisador que deseja conhecer os fatos” (p. 69). Portanto, para detectar a dimensão afetiva das representações sociais sobre a afetividade dos docentes da pós-graduação em educação vimos que era possível apreendê-la a partir do campo vivencial em que os sujeitos participantes estavam inseridos.

Moscovici (1978) explica que “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (p. 41).

- Assim, ao revisar a fundamentação teórica sobre a construção do objeto de estudos das representações sociais, SÁ (1998) menciona o uso de técnicas e métodos quanti-qualitativo na investigação dos fenômenos psicossociais. Desse modo, consideramos que nosso objeto de estudo trata de uma dimensão subjetiva – as representações sociais da afetividade de docentes – portanto, não pode ser reduzido ao uso de técnicas meramente instrumentais, o que implica em uma conduta mais aberta e, ao mesmo tempo, específica diante da investigação.

- Nesses apontamentos, consideramos ainda, a proposição teórica de Jodelet (1989) quando define que *uma representação social é sempre de alguém (o sujeito)*

e de alguma coisa (o objeto), portanto, precisávamos escutar os docentes da pós-graduação em educação da UEPA e UFPA para desvelar as construções simbólicas que carregam sobre a afetividade e suas implicações em seu trabalho.

A partir desses apontamentos, utilizamos uma abordagem metodológica centrada em aspectos qualitativos e quantitativos. Contudo, privilegiamos no processo de análise dos dados a abordagem qualitativa para maior compreensão dos sentidos e significados do objeto investigado.

Quanto aos aspectos qualitativos, recorreremos ao discurso oral dos docentes, por meio de entrevistas semi-estruturada, para apreensão das representações sociais, que se concretizam em relações complexas e que necessitam ser interpretadas de forma ampla.

Em relação aos aspectos quantitativos, adotamos a análise estatística por meio do *software Statiscal Packge for Social Sciences (SPSS 2003- 11.5 for Windows)* para o tratamento das respostas do formulário. A análise estatística possibilitou-nos avaliar a frequência e a relação entre os dados, além de apreender a dinâmica da evolução do fenômeno estudado.

Esta associação de abordagem quali-quantitativa se justifica pela própria análise de conteúdo quando recorre à frequência relativa para análise da relação das respostas.

Gamboa (2002) conferiu que muitas pesquisas em ciências sociais são expressas em números, pois quando interpretadas e contextualizadas, à luz da dinâmica social, a análise torna-se qualitativa. Desse modo — conclui — é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica para explicação e compreensão do objeto.

Os referenciais metodológicos que assumimos seguem a perspectiva de Minayo (2000); Lüdke e André (1986) e; Rey (2005). Para estes, a pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas responde as questões que envolvem crenças, sentimentos, valores e comportamentos imbuídos de sentidos e significados que não podem se conhecer de imediato e nem ser quantificados.

Para Minayo (2000) a abordagem qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por seu agir, mas por pensar sobre o que faz

por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes (p. 21).

Esta autora apresenta um conjunto de fenômenos humanos que traduzem não somente o seu agir, mas seus pensamentos que o ajudam a interpretar as ações dos grupos e da realidade que partilha.

Segundo Minayo (2000), “não [se] elimina a conjunção de dados quantitativos e qualitativos, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p. 22).

Lüdke e André (1986) abordaram a pesquisa qualitativa na educação, estes consideram que o pesquisador deve preocupa-se com o processo mais do que com o produto; a ele interessa menos encontrar evidências que comprovem hipóteses predefinidas e mais formar e consolidar abstrações a partir da inspeção dos dados. Isso significa que o pesquisador, ao interrogar os dados, constrói novos conhecimentos sobre o fato pesquisado, os quais irão se somar à teoria já acumulada e conhecida.

Ainda a respeito da abordagem da pesquisa qualitativa, mencionamos Rey (2003) que compreende esse constructo:

[...] como processo dialógico que implica tanto o pesquisador, como as pessoas, como as pessoas que são objetos da pesquisa, em sua condição de sujeito do processo. Isso pressupõe uma ênfase nos processos de construção sobre os de respostas, rompendo a lógica instrumentalista que durante anos homogeneizou o processo de produção de conhecimento na Psicologia e demais ciências (p. 09).

Do nosso ponto de vista, os autores com os quais dialogamos até aqui para tratar da perspectiva metodológica da pesquisa que realizamos nos alertam para o cenário complexo que podíamos nos defrontar no momento da pesquisa. Dentro dessa lógica complexa, o pesquisador assume o esforço de abstração para ultrapassar os dados em si mesmos, de modo a estabelecer interlocuções e relações que tornassem possível a proposição de explicações e interpretações do objeto estudado.

Triviños (1987) acrescenta questões referente à perspectiva metodológica com vistas à abordagem quantitativa e afirma que é possível aproveitar as informações dos dados estatísticos, que estes traduzem, no sentido de realizar interpretações mais amplas e abrangentes dos fatos em discussão.

Neste sentido, no que tange os estudos sobre as representações sociais, é consenso entre os estúdios desse campo como Jodelet (2001), Sá (1998), Gilly (1989), Arruda (2005), Madeira (2001), Alves-Mazzotti (2007) Nascimento (2002) o privilegio do uso da abordagem metodológica quanti-qualitativa para compreensão dos fenômenos¹⁶ estudados, isso porque, nas últimas décadas, a análise de dados nesse campo se utiliza de um conjunto de procedimentos estatísticos, como complementares do trabalho de análise. Isso permitido aumentar consideravelmente as amostras de estudos qualitativos para números antes inacessíveis (PEREIRA, 2005).

Consideramos que a seleção dos métodos e técnicas não se faz sem enfrentamentos e desafios. Diante da diversidade pluri-metodológica que atualmente o campo de estudo das RS dispõem (uma vez que não apresenta uma única matriz metodológica) leva os pesquisadores a privilegiarem as suas técnicas de recolha de dados e por sua vez, a análise dos mesmos, considerando os seus objetos de estudo. Logo, usamos de nossa criatividade com o objetivo de resignificar as orientações que perpassam as metodologias de estudo das RS para permitir a apreensão do objeto de estudo.

Nesse estudo, os dados quantitativos foram obtidos das respostas de questões objetivas do formulário *online*, o que possibilitaram analisá-las por meio de sua frequência. Esse procedimento forneceu qualidade ao estudo, pois a sua apreensão possibilitou interpretações da dimensão sócio-demográfica de um grupo social, no caso deste estudo, os docentes dos PPGEDs da UFPA e da UEPA.

Adiante, trataremos do caminho engendrado nesta pesquisa, buscando estabelecer uma relação dialógica entre teoria e a pesquisa empírica. Apresentaremos o *lócus da* pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta os dados e os procedimentos de análise.

¹⁶ Os fenômenos de representação social estão 'estampados por aí', na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. [...] Os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. Isso quer dizer que há uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa (SÁ, 1998, p. 21-22).

1.2.1 – O *lócus* da pesquisa

Os dois Programas de Pós-Graduação em Educação, em nível *scriptu sensu* – que fazem parte de nossa pesquisa – estão inseridos nos Campus da UFPA e da UEPA localizados em Belém-PA, estes constituíram o *lócus* de nosso estudo.

Neste item, vamos denominá-los de PPGED1 situado na UFPA e PPGED2 situado na UEPA. Nossa motivação na escolha dessas instituições se deveu ao importante papel que desempenham na educação superior na região amazônica. Ambas as instituições de ensino superior contribuem, sobremaneira, com a formação profissional e garantem a qualificação e a titulação acadêmica de profissionais para atuar no campo educacional, na docência do ensino superior e na pesquisa.

Por sua vez, nossa inserção como docente, e por ora como discente, possibilitou a contato com os gestores responsáveis pelos Programas de Pós-Graduação em Educação que nos disponibilizaram as informações necessárias para iniciar e viabilizar nossa pesquisa de campo.

Para fins de contextualização do *lócus* de pesquisa, descrevemos de modo sucinto, as instituições de ensino em que o PPGED1 e PPGED2 estão inseridos.

1.2.1.1 – O PPGED1 /UFPA

Localizado na Universidade Federal do Pará – UFPA, *campus* do Guamá, situada no bairro do Guamá, região de periferia em Belém, é atravessada pelo rio Tucunduba¹⁷ e margeada pelo rio Guamá.

A UFPA foi criada em 1957 pela Lei n. 3.191 e sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira após cinco anos de tramitação legislativa, congregava a época, sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais¹⁸. Foi estruturada pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, modificado pelo Decreto nº 81.520, de 4 de abril de 1978.

¹⁷Tucunduba em tupi-guarani significa um lugar amplo de tucuns. Tucum é uma árvore onde nasce o tucumã. Desta árvore, o Tucum, tudo se aproveita, o caule, a folha e o fruto.

¹⁸ Informações obtidas no *site* da UFPA: www.ufpa.br. Acesso em 28/06/2006.

O Estatuto da UFPA foi sancionado em 2006, onde foram reestruturados os órgãos da administração acadêmica que passaram a ser denominados e organizados em Unidades Acadêmicas¹⁹. Estas congregam os Institutos e Núcleos, assim definidas pelo ESTATUTO:

Art. 32. Os Institutos são unidades acadêmicas de formação profissional em graduação e pós-graduação, em determinada área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, com autonomia acadêmica e administrativa.

Art. 33. Os Núcleos são unidades acadêmicas dedicadas a programa regular de pós-graduação, de caráter transdisciplinar, preferencialmente em questões regionais, com autonomia acadêmica e administrativa.

Desde então, a UFPA é composta por quatorze institutos e cinco núcleos. Nessas unidades administrativas são gestados os cursos de graduação e pós-graduação, é o local onde são lotados os docentes e programadas suas atividades de pesquisa, ensino e extensão.

No ano de 2012, a UFPA ofereceu 276 cursos de graduação regulares²⁰: 85 na capital e 191 no interior. Possuía 52.447 alunos de graduação: 39.236 matriculados; 9.841 ingressantes e, 3.370 concluintes.

No quadro funcional somam 2.310 docentes efetivos: 67 graduados; 144 aperfeiçoado/especialistas; 879 mestres e; 1.220 doutores. Ver Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de docentes efetivos da UFPA por titulação em 2012.

Titulação	Quantidade
Graduado	67
Aperfeiçoado/Especialista	144
Mestre	879
Doutor/Pós-Doutor	1.220
Total	2.310

Fonte: Informações do site institucional da UFPA, 2013²¹.

Segundo Relatório Anual da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP), do ano de 2012²², esta instituição dispõe de 61 Programas de Pós-

¹⁹ A Unidade Acadêmica é órgão interdisciplinar que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo cursos regulares de graduação e/ou de pós-graduação que resultem na concessão de diplomas ou certificados acadêmicos (Art.30, ESTATUTO DA UFPA, 2006).

²⁰ A UFPA desenvolve cursos de graduação em parcerias com outras instituições, do tipo: PARFOR, FUNDEF, SEDUC, CONTRATO e EAD, que aumentam os números citados, mas por ora, não vamos destacar.

²¹ Ver site UFPA: <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/pt/pessoal>.

²² Site: http://www.propesp.ufpa.br/arquivos/documentos/RELATORIO_PROPESP_2012.pdf.

graduação (PPGs) credenciados junto a CAPES, que ofertam 86 cursos, sendo 47 de Mestrado Acadêmico, 11 de Mestrado Profissional e 28 de Doutorado, conforme pode ser observado na Tabela 02.

Tabela 02 - Quantitativo de Programas e cursos Pós-Graduação da UFPA em 2012.

PROGRAMA/CURSO/NÍVEL	QUANTIDADE
Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	61
Cursos de Doutorado	28
Cursos de Mestrado*	58

* 58 cursos de mestrado sendo 47 acadêmicos e 11 profissionais

Fonte: Informações obtidas site da PROPESP/UFPA, 2013.

Com relação ao corpo discente da pós-graduação *stricto sensu*, em 2012 foram matriculados 2.559 discentes no Mestrado e 1.162 no Doutorado, totalizando 3.721 discentes, dentre os quais foram titulados 812 mestres e 170 doutores.

Por fim, é no Instituto de Ciências da Educação (ICED)²³, unidade acadêmica de formação superior em graduação, composto pelas Faculdades de Educação e de Educação Física, onde funciona o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), como subunidade acadêmica. Este foi aprovado em 2003, e na última avaliação da CAPES ano 2007-2010 obteve conceito 4.

Entretanto, sua trajetória nos remete a história da educação superior no estado do Pará, com a criação da Universidade Federal do Pará, do Centro de Educação – gênese histórica do desenvolvimento da pesquisa em educação na região.

Em 1969, o Centro de Educação foi criado pelo decreto nº 65.880, este constituiu a primeira unidade universitária de ensino profissional e de pesquisa aplicada, o mesmo ficou responsável pela administração do curso de Pedagogia e pela complementação pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPA.

Desde seu início, o Centro de Educação demonstrou interesse pela pesquisa e pós-graduação em educação, a ponto de instituir em 1977, o Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação (SPE), setor responsável em promover debates sobre problemas educacionais; prestar consultorias para o sistema e; coordenar e executar os projetos de pesquisa (MONTEIRO, 2011).

²³Criado pelo CONSUN via Resolução nº 649 de 08 de março de 2008.

A partir da década de 1980, alguns fatos demarcaram o desenvolvimento da pesquisa no Centro de Educação. Silva e Seiffert citados por Monteiro *et al* (2011) descrevem esse movimento da instituição e indicam as seguintes iniciativas:

- iniciativas individuais de professores e grupos de buscar formação específica em educação realizado em outras instituições fora da capital, Belém;

- a criação do Programa de Educação para a Amazônia (1982-1986) com o propósito de atender as necessidades enfrentadas pelos sistemas educacionais da Amazônia e fortalecer grupos de pesquisa da UFPA;

- realização em 1983, do II Seminário sobre Pesquisa Educacional na Amazônia, com apoio de instituições de fomento à pesquisa (CNPQ/FADESP/PROPESP/UFPA); este evento reuniu pesquisadores vinculados a outras instituições de pesquisas interessados em discutir as questões educacionais regionais, mais também alternativas metodológicas para a pesquisa;

- a institucionalização do Programa de Cooperação Técnica de Intercâmbio Institucional na área de pesquisa e Desenvolvimento em Educação, financiado pelo CNPq- CAPES e coordenado pela Fundação Carlos Chagas incentivou a realização de estágios, cursos, qualificação. Consultorias e o desenvolvimento entre os professores do Centro de Educação e as instituições envolvidas;

- em 1984, com a coordenação do SPE teve início o 1º Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais, que possibilitou a formação de pesquisadores, até a implantação em 1993 do Mestrado em Educação: Políticas Públicas.

- a criação do Mestrado em Educação iniciou uma nova fase na história institucional do Centro de Educação e da Pós-Graduação em Educação na UFPA. Este Curso, pioneiro no Estado do Pará e segundo na Região, promoveu o fortalecimento das linhas de pesquisa, inovou nos enfoque teórico-metodológicos e nos estudos de questões emergentes no âmbito educacional.

Ao longo de sua existência desse programa foram oferecidas três turmas nos anos de 1993, 1996 e 1998, respectivamente. Do total dos trinta alunos envolvidos, 23 (76,66%) empreenderam suas pesquisas e construíram suas dissertações, atividades estas que lhes asseguraram o direito ao recebimento do título de Mestre em Educação.

Contudo, o curso não obteve reconhecimento da CAPES e deixou de ser ofertado até 2003. Neste ano, o Curso de Mestrado foi reformulado e aprovado com

o conceito 4. Este conceito se manteve na avaliação do ano de 2007, quando foi aprovado o primeiro Doutorado em Educação na região norte, com início em março de 2008. Destacamos a importância desse momento para a educação na região norte, o doutorado do PPGED da UFPA representou um avanço para o desenvolvimento e estudos sobre e na região.

Esse percurso, por certo, foi demarcado por lutas, contradições, embates inerentes aos processos de (re) construção e reformulações dos cursos. Percorrer esse momento da história de constituição do PPGED/UFPA tornou-se importante para compreender o lócus de nosso objeto de investigação.

O PPGED1/UFPA consolidou uma proposta pedagógica norteada pelos princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e integração ensino-pesquisa, com vistas a entender a educação a partir de seus múltiplos determinantes, nexos e contradições, explorando e entendendo as interligações entre as diferentes áreas no campo da educação e desta com as ciências afins.

De acordo com os objetivos do PPGED1/UFPA²⁴, que visam: a) estimular, constituir e fortalecer acúmulos teóricos, metodológicos e práticos nas temáticas das duas linhas de pesquisa por meio de atividades de ensino e pesquisa; b) qualificar e titular academicamente os profissionais para atuar no campo educacional, na docência e na pesquisa, tornando-os capazes de produzirem e implementarem projetos voltados à área de educação nas múltiplas dimensões e relações que a conformam e a constituem, e c) fomentar e fortalecer a ação investigativa com a formação de um contingente de pesquisadores e docentes na área da educação na UFPA, nas demais IES da Região Amazônica e nas redes de ensino, tendo em vista o exercício de uma compreensão crítica a respeito das questões educacionais no contexto.

A respeito desses objetivos podemos destacar a pretensão de titular os profissionais para atuação no campo educacional, mas a formação de pesquisadores aparece com mais evidência.

A organização curricular é diferenciada para os cursos de Mestrado e do Doutorado em Educação, mas compreendem dos seguintes tipos de atividades acadêmicas: Disciplinas obrigatórias e eletivas, Seminários de Dissertação/Tese e

²⁴ Informações obtidas no site do Programa: <http://www.ufpa.br/ce/ppged/>. Acessado em 31/07/2013.

de Qualificação de Projeto de Dissertação/Tese, Atividades Avançadas de Linha e Atividades Programadas.

As linhas de pesquisas do PPGED1/UFPA, desde seu reconhecimento junto a CAPES, se constituíam em duas: Políticas Públicas Educacionais e Currículo e Formação de Professores. Nos últimos anos houve uma reestruturação no agrupamento dos docentes das referidas linhas, a partir dos novos arranjos teórico-metodológicos, objetos de pesquisas e afinidades pessoais. De modo, que atualmente, o Programa consta de três linhas: Políticas Públicas Educacionais, Educação: Currículo, Epistemologia e História e Educação, Cultura e Sociedade.

Segundo dados registrados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA (PROPESP/UFPA) ²⁵, o PPGED1/UFPA havia matriculado em 2012, 202 discentes: 131 no curso de mestrado e 71 no curso de doutorado. Até esse ano, foram titulados 50 discentes no total: 35 de mestrado e 15 de doutorado.

Quanto às atividades dos docentes compete o ensino da docência; orientação; participação em bancas de seleção, de qualificação e de defesa; participação em avaliações de proficiência em língua estrangeira e desenvolvimento de projeto de pesquisa (REGIMENTO 2006). Atualmente, o corpo docente é formado por 26 professores.

Nosso contato junto ao PPGED1/UFPA, como pesquisadora, para tratar de nossa pesquisa, ocorreu quando solicitamos à Coordenação informações sobre o número de docentes que integram o Programa, também solicitamos a relação de seus e-mails, fornecemos informações sobre nossa pesquisa e justificamos nossa demanda. Fomos atendidas e a Secretaria do Programa nos forneceu uma relação com os nomes, o que nos possibilitou o contato eletrônico com os docentes.

1.2.1.2 – O PPGED2 /UEPA

O segundo *locus* da pesquisa, a **Universidade do Estado do Pará – UEPA** foi criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993, no segundo governo Jader Barbalho, sendo autorizada a funcionar por meio do Decreto Presidencial datado de 04/04/1994, com todos os cursos de graduação gerenciados pela FEED, foram organizados em 3 Centros: Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE,

²⁵ Relatório Anual da PROPESP, Ano 2012. Site: <http://www.propesp.ufpa.br>. Acessado em 29/07/2013.

que incorporou a antiga FAED; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, e congregou quatro Campi no interior do estado sediados nos municípios de Conceição do Araguaia, Altamira, Paragominas e Marabá. Somente em 2001, na gestão do Governador Almir Gabriel, foi implantado o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia CCNT. Atua em 50 municípios, de modo presencial e a distância com 20 Campi (MONTEIRO, 2011).

O Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) é a unidade da instituição pesquisada, é um dos órgãos de administração setorial da UEPA, coordena atualmente os Cursos de Licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Música, Letras, Ciências da Religião, Ciências Naturais, Secretariado Trilíngue e Bacharelado em Música, oferecidos na capital e no interior do Estado. O CCSE é a unidade que, dentro da UEPA, é a responsável pela política de pesquisa e pós-graduação em educação²⁶.

No ano de 2012, ofereceu 23 cursos de graduação, possuía 14.721 discentes matriculados: 5.923 na capital; 6.111 no interior e, 3.317 de parcerias e convênios. Veja números na Tabela 3:

Tabela 3: Números de alunos matriculados na UEPA no ano de 2012

MATRÍCULAS	2012
Alunos matriculados nos Campi da capital	5.293
Alunos matriculados nos Campi de Interiorização	6.111
Projetos Especiais de Graduação (PTP, PARFOR, UAB e CONVÊNIOS)	3.317
Total de alunos matriculados	14.721

Fonte: Dados obtidos no site da UEPA, 2013.

Na década de 90, a UEPA implanta de forma gradativa os cursos de pós-graduação *lato sensu*, tanto na capital como no interior, inicialmente, nas áreas de saúde e educação e, posteriormente, na área de tecnologia.

Os cursos oferecidos desempenharam um grande papel para a formação de futuros professores pesquisadores sendo, por muito tempo e para muitos, a única oportunidade na região da Amazônia paraense de ascender à pós-graduação, oportunidades em que buscam construir, consolidar e aprofundar conhecimentos ao se aproximarem de práticas e de resultados de pesquisas mais consistentes.

²⁶ Informações obtidas site www.uepa.br.

A partir destas experiências instaladas, em 1999, foi criado o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão; em 2000, a Editora EDUEPA e, em 2004, o I Fórum de Pesquisa e Pós-Graduação, sendo que a partir de 2005 também foi incluído o Ensino e a Extensão e a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Estas iniciativas oportunizam à UEPA visibilidade ao ensino, à pesquisa, à extensão, à produção e socialização do conhecimento elaborado por seus professores pesquisadores.

Em meados do ano 2000, a UEPA criou e expandiu os cursos de pós-graduação *lato sensu*, formalizou convênios com IES renomadas no Brasil para a realização de mestrados e doutorados interinstitucionais, incentivou a formação de seus professores em programas de mestrados e doutorados de longa tradição no Brasil e no exterior a fim de formar seus quadros.

No regresso desses professores foram criados os primeiros grupos de pesquisa em educação, inseridos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Ciência e Tecnologia - CNPq. Em 2006, foi institucionalizado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, junto ao CNPq, entre outras ações para justificar o *status* de IES universitária.

Dada às bases iniciais favoráveis, em 2000, com o apoio da Diretoria de Pesquisa da PROPESP e, de um grupo de professores doutores recém-titulados que assumiram a empreitada coletiva de pensar o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação *strictu sensu* da Instituição, o Mestrado em Educação.

Atualmente, a UEPA oferece 28 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 6 de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, entre eles estão o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), credenciado em 2005 e atualmente formou a 8ª turma de mestrado.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA está vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), foi criado pelas Resoluções do CONCEN nº 383, de 04 de agosto de 2003, e CONSUN nº 892/2003, de 24/09/2003. E obteve reconhecimento em 2008, avaliação trienal promovida pela CAPES em 2007 e 2010, relativos aos triênios 2004/2006 e 2007/2009, o Programa manteve o mesmo conceito 3, do início da oferta do Curso²⁷.

²⁷Disponível site da instituição: www.uepa.br

Em 2005 foi realizado o primeiro processo seletivo e, em 2013 o Programa finalizou a 9ª edição de seu processo seletivo. O PPGED2 é constituído de duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Conforme o regimento do PPGED/UFPA, seus objetivos são: a) oportunizar a qualificação de docentes e pesquisadores das instituições de ensino superior que atuam em educação e áreas afins na Região Amazônica; b) produzir estudos e pesquisas em educação relacionadas à realidade educacional brasileira e, especificamente, à Região Amazônica; c) possibilitar a construção de um referencial teórico-prático social, cultural e educacional, que subsidie as políticas públicas no Estado; d) viabilizar a formação continuada e a produção acadêmica de docentes da Universidade do Estado do Pará.

O currículo do Programa envolve Disciplinas como Epistemologia e Educação; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira; Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa, todas obrigatórias; Disciplinas Eletivas ofertadas pelos professores e em consonância com as linhas de pesquisas; Seminários de Pesquisa; Orientação de Dissertação, Atividades Programadas e Elaboração da Dissertação.

O corpo docente é formado por 18 professores com experiência profissional e formação acadêmica diferenciada em cursos de pós-graduação.

Ao recuperar a trajetória histórica de constituição do PPGED/UEPA, Monteiro *et al* (2011) ressalta os limites e potencialidades a UEPA, de criar uma ambiência universitária centrada na pesquisa, uma vez que, esta instituição ao longo de sua história demonstrou em suas intenções políticas-acadêmicas um investimento maior nas atividades de ensino, voltada para a formação de professores.

Em nosso primeiro contato com o PPGED2/UEPA, foi quando encaminhamos à coordenação do Programa, um requerimento solicitando o nome dos docentes integrantes do programa e seus respectivos contatos, expusemos nossa pesquisa e finalidades. Fomos atendidas e nos foi enviado via e-mail as informações solicitadas. Posteriormente, na segunda fase da pesquisa – para as entrevistas – estivemos na coordenação para nossa apresentação, expusemos sobre os nossos objetivos, logo fomos apresentados aos professores presentes naquele instante e agendamos os encontros.

Em síntese, o lócus de nossa pesquisa são dois Programas de Pós-Graduação em Educação situados nas principais instituições de ensino superior do estado do Pará, na região amazônica: a UFPA e a UEPA. Ambas as instituições apresentam grandes complexidades, seja administrativa, espacial, técnico-acadêmico e científico. Estão diante de desafios impostos pelo mundo contemporâneo e sob o imperativo permanecer avançando na pesquisa, no ensino e na extensão, desafios que aumentam, quando se trata de uma instituição de ensino superior localizada na Amazônia.

1.2.2 – Os sujeitos participantes

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 22 docentes²⁸ que trabalham nas duas instituições públicas de ensino superiores pesquisadas – *lócus* desse estudo. O critério de seleção dos docentes foi:

- fazer parte do corpo docente de um dos programas de pós-graduação em educação: da UFPA ou da UEPA;
- ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Na Tabela 04, apresentamos o número total de docentes que integram os dois programas. E os respectivos, números de participantes por programa na pesquisa. O número total de docentes que integram os dois programas somam 44: 26 docentes fazem parte do PPGED1/UFPA e 18 do PPGED2/UEPA.

Tabela 4 – Número de Docentes Participantes da Pesquisa

Programa	Número de docentes Integrantes dos Programas	Sujeitos da Pesquisa
PPGED1/UFPA	26	10
PPGED2/UEPA	18	12
Total	44	22

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

As questões éticas foram assumidas tanto no formulário *online* como na entrevista. Tivemos o cuidado de apresentar os objetivos da pesquisa, as condições de sigilo das informações, assim como o anonimato dos informantes, descrito no

²⁸ Esclarecemos que a participação dos docentes na pesquisa deu-se da seguinte forma: 21 docentes responderam ao formulário *on-line*, desse total – 12 docentes também participaram da entrevista. No mais, um docente participou da entrevista e não respondeu ao formulário. Assim, somamos 22 sujeitos-docentes participantes.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi apresentado e assinado pelos docentes participantes (Apêndice 1).

De modo a garantir o anonimato dos docentes nesse estudo, principalmente dos participantes das entrevistas, utilizamos a inicial da letra P, que significa professor e atribuímos uma numeração ordinal crescente, seguido da ordem em que se sucederam as entrevistas: P1; P2; P3, etc... Também não incluímos nos anexos os relatos das entrevistas, salvaguardando deste modo as identidades dos sujeitos.

1.2.3 – Instrumentos e Coleta de Dados

Elaboramos dois instrumentos para a apreensão das informações dos participantes: o formulário *online* e a “entrevista de aprofundamento” com questões semiestruturadas. Para ilustrar os procedimentos metodológicos de coleta e de análises, apresentamos a seguir, Figura 02, a síntese da pesquisa.

Figura 02 – Síntese dos Procedimentos Metodológicos



Fonte: Adaptação do Desenho da Pesquisa de Silva (2007)

Nos parágrafos que seguem, detalhamos os procedimentos adotados nesta pesquisa. Eles tratam dos procedimentos adotados que envolveram a coleta, o registro e a análise das informações dos docentes da pós-graduação em educação.

1.2.3.1 – 1ª Fase: O formulário *on-line*

O formulário *on-line* foi aplicado antes da entrevista, com o objetivo de obter a caracterização dos docentes e a descrição da afetividade (sentimentos e emoções) em relação com o trabalho docente. Este instrumento foi elaborado por meio de um recurso do *software* do Google Drive²⁹. A construção do formulário *on-line*³⁰ (apêndice 3) passou por várias versões até que sua composição final atendesse aos objetivos deste estudo, constam de 37 questões de múltiplas escolhas, divididas em duas partes, dispostas da seguinte forma:

- **Perfil sócio profissional** - constou de 17 questões, objetivamos caracterizar os docentes participantes com informações sobre sexo; idade; cor/etnia; religião; estado civil; número de filhos e, ainda, caracterizar dados profissionais como tempo de ingresso no IES; tempo de ingresso no programa; renda mensal; regime de trabalho; estado de saúde; lazer e atividade física realizada.
- **Informações relacionadas com a afetividade e o trabalho docente** - constou de 18 questões que se subdividem nos seguintes temas: sentimentos sobre

²⁹ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado ao Google em 24 de abril de 2012. Google Drive abriga agora o Google Docs, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. O Google Drive é considerado uma "evolução natural" do Google Docs (uma vez ativado substitui a URL docs.google.com por drive.google.com). Rumores sobre o Google Drive começaram a circular no início de março de 2006.³ Com o lançamento do Google Drive, o Google aumentou o espaço de armazenamento do Gmail para 15 GB. Site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive. Acessado em 27/6/2013.

³⁰ Os formulários do Google são ferramentas úteis que ajudam a planejar eventos, enviar pesquisas, aplicar testes em alunos ou colher informações de modo direto e fácil. Um formulário do Google pode ser vinculado a uma planilha do Google Drive. As vantagens do uso deste tipo de ferramenta são muitas: viabiliza as pesquisas pela rapidez na distribuição dos instrumentos e alcance dos sujeitos; não precisa armazenamento em um computador; viabiliza a pesquisa, utiliza pouco tempo, com retorno preciso, segurança do anonimato, pois não há identificação dos sujeitos no reenvio dos formulários respondidos e, economia financeira, sem gasto com impressão de texto.

si; sentimentos relacionados com a família; sentimentos relacionados com o trabalho; círculo de amizades; valores importantes; exigências no trabalho; motivação no trabalho; desmotivação no trabalho; produção intelectual. Objetivamos descrever os sentidos, sentimentos e valores atribuídos pelos docentes no contexto de trabalho nos PPGEDs.

Para validação do formulário *online* testamos inicialmente para avaliar o procedimento de envio eletrônico e validar as questões elaboradas. Assim, aplicamos a uma amostra de 12 docentes de dois Programas de Pós-Graduação da UFPA (PPGEDAM/NUMA, CPGF/IG), obtivemos a resposta de cinco docentes. Somente depois dos ajustes e garantida sua compreensão, enviamos para os docentes de nossa amostra.

Para dar início à coleta dos dados com os docentes do PPGED1/UFPA e do PPGED2/UEPA, previamente, enviamos para todos os docentes dos programas um convite por *e-mail*, por meio do qual nos apresentamos, anunciamos a pesquisa, o modo de envio e participação na mesma e, por fim, solicitamos a colaboração para responderem ao formulário. A partir deste primeiro instrumento obtivemos as respostas de 6 docentes que se dispuseram a participar da pesquisa. Em seguida, enviamos novamente outro *e-mail*, que disponibilizava o formulário *online*.

Os formulários ficaram dispostos *online* durante o mês de maio, após a primeira semana do primeiro envio, reenviamos outro *e-mail* renovando o convite para participação da pesquisa e, ainda, buscamos sensibilizar os docentes presencialmente, abordamos pessoalmente nas instituições e, por telefonemas.

Foram enviados 44 formulários aos docentes e obtivemos 21 respostas dos docentes: sendo 9 (42,9%) pertencentes ao PPGED1/UFPA e 12 (57%) integram o PPGED2/UEPA. Veja Tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Número de docentes que responderam ao formulário *on-line* por programa.

Instituição	Freq.	%
PPGED1/UFPA	9	42,9
PPGED2/UEPA	12	57,1
Total	21	100

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Nesta 1ª fase, não estabelecemos critérios de inclusão, a intenção era abranger a totalidade dos docentes, seguimos as recomendações de Moscovici (1978), segundo as quais o número de participantes deve ser o mais extenso para possibilitar ao pesquisador perceber e confirmar as recorrências existentes na realidade pesquisada.

Em virtude de nossa inserção no PPGED1/UFGA, não tivemos dificuldades para efetuar os contatos, mas a participação dos docentes foi menor que o esperado. Três docentes comunicaram não disporem de tempo para responderem o formulário (o tempo estimado para as respostas era de 10 minutos), um docente alegou que não se enquadrava nas respostas do instrumento, os demais não justificaram.

Esses pronunciamentos já nos anunciavam alguns pontos de reflexão para nossa pesquisa e análise: supomos a falta de tempo dos docentes para participar de outra atividade extra as suas atividades, estes estão com o tempo “sempre” comprometido, qualquer outra atividade pode comprometer àquelas que fazem parte de sua atividade laboral; o tema sobre a afetividade se mostrou pouco atrativo, não condizente com os temas sócio-políticos da educação brasileira, objeto de estudo e interesse de muitos docentes e; mesmo sendo um estudo, uma pesquisa no interior do programa de pós-graduação, isso não favoreceu a participação de um número maior de docentes. O que demonstra que as dificuldades de acesso aos sujeitos de qualquer pesquisa podem ser a mesma, independente do *lócus*.

1.2.3.2 – 2ª Fase: Entrevista de aprofundamento

Segundo Szymanski (2011, p. 10), a técnica da entrevista tem sido empregada em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

Em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista com o objetivo de ampliar os dados do formulário e melhor apreensão do objeto de estudo, mas também tivemos a intenção de captar o entrelaçamento das palavras e as emoções resultantes dessa interação humana (SZYMANSKI, 2011).

Segundo Szymanski,

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistador se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2011, p. 12)

Nesse âmbito, à medida que ocorreram os primeiros encontros com os docentes, vimos que o roteiro estruturado que havíamos elaborado, limitaria as falas dos entrevistados e o aprofundamento de questões relacionadas com o objeto de estudo. Logo, percebemos a riqueza das falas que se davam mais livremente e, optamos por um roteiro de entrevista semiestruturado que abrangia diferentes aspectos sem perder o foco de nosso estudo. Os temas do roteiro da entrevista individual são os seguintes (Ver apêndice 2):

- A afetividade se define como...
- O trabalho docente é...
- A afetividade e o trabalho docente são...
- Para mim, os aspectos afetivos se manifestam quando...
- No trabalho docente na graduação podemos articular a afetividade...
- Na pós-graduação, a manifestação da afetividade se dá...
- A dimensão afetiva e o trabalho docente se encontram...

As entrevistas foram previamente agendadas com os docentes, a disponibilidade e aceitação em participar deste processo de coleta de dados foi o critério utilizado para inclusão dos mesmos. Dos 21 docentes consultados, obtivemos a participação de 13³¹. Ver Tabela 6,.

³¹ Reiteramos que dos 13 docentes entrevistados, apenas um docente declarou não ter respondido ao formulário *on-line*.

Tabela 6 – Número de docentes entrevistados por programa.

Instituição/ N°	N°	Freq.
PPGED1/UFPA (26)	6	23%
PPGED2/UEPA (18)	7	18%
Total	13	

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

O tempo de duração em média das entrevistas foi de 30 a 50 minutos. Elas ocorreram no período de três semanas dos meses de maio a junho de 2013. Nesse período, buscamos atender os sujeitos-docentes na sua disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas. Por compreendermos que as representações sociais se constituem dentro da dimensão subjetivados indivíduos, entendemos que no momento do nosso encontro, deveríamos garantir condições mínimas de organização simbólica desses professores para falar sobre seus afetos e de seu trabalho. Nesse sentido, nossa interferência foi a menor possível. Desse modo, atribuímos aos docentes à organização de seu discurso, de suas associações livres em relação ao tema proposto.

Os docentes entrevistados foram muito receptivos ao nosso trabalho e ao tema de pesquisa, não demonstraram receio em tratar de questões políticas, institucionais e pessoais, neste aspecto foram mais discretos. Contudo, reconheceram a necessidade do estudo sobre o tema no meio acadêmico.

1.2.4 – Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise corresponderam à constituição do *corpus* de análise a partir da organização tanto das respostas dos formulários como das entrevistas. Isto possibilitou o desvelamento das imagens e sentidos constituídos pelos docentes da Pós-Graduação em Educação sobre a afetividade a partir do trabalho que desenvolvem.

Adotamos dois procedimentos para análise das respostas obtidas:

1) Utilizamos para o tratamento estatístico das respostas do formulário, o *software* SPSS 2003- 11.5 for Windows (*Statiscal Package for Social Sciences*) – programa estatístico utilizado nas pesquisas em ciências sociais. Para uso deste *software*, transportamos os dados da planilha fornecida pelo Google Docs/Drive para

uma tabela no *Excel*, e somente depois os dados foram codificados e repassados para o *software SPSS*.

Esses procedimentos nos possibilitaram a leitura dos dados, por meio das frequências absolutas e de seus respectivos percentuais. As informações obtidas serão apresentadas a seguir, por meio de tabelas e gráficos.

Foram incluídas para tratamento estatístico, as respostas das 10 questões com 5 itens cada, com respostas que seguem uma escala do tipo Likert³² de 4 pontos, onde:

- 0- Nunca,
- 1- Raramente,
- 2- Às vezes,
- 3- Frequentemente e;
- 4- Sempre.

As respostas foram analisadas em grupos dos itens apresentados.

As informações obtidas por meio do formulário visaram mensurar as representações relativas às condições de trabalho, às relações acadêmicas, aos sentimentos, valores no trabalho que vivenciam os docentes e, fazer inferências das implicações destas RS no trabalho na Pós-Graduação em Educação.

2) A análise de conteúdo com referência em Bardin (1977) e Nascimento (2012) orientaram a organização e exploração do material empírico e o tratamento das falas das entrevistas, esse procedimento possibilitou o *corpus* de análise para interpretação das objetivações e ancoragem das representações sociais.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

³² A escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert. Informações obtidas no site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert. Acessado em: 02/04/2013.

Para esse autor, a análise de conteúdo trata de um conjunto de técnicas, que conjuga uma descrição sistemática dos dados que valorizam os aspectos qualitativos e quantitativos dos fenômenos estudados.

Nossa técnica de análise das falas seguiu o 1º e 2º procedimentos de exploração e organização dos registros com base em Bardin (1977), Franco (2007), em relação ao 3º e 4º procedimentos, foram de acordo com Nascimento (2012). Assim, constituímos o *corpus* de análise da seguinte forma:

1ª - Registro das falas das entrevistas

Reproduzimos com auxílio dos programas Windows Media Player e Word, na íntegra, as entrevistas realizadas, totalizaram uma produção de 77 páginas. Para obtenção do *corpus* de análise que fosse ao máximo possível fidedigno, preservamos a essência das falas dos sujeitos, com algumas correções para melhor compreensão.

2ª - Organização do conteúdo das falas pelas unidades de significados

Buscamos os elementos relevantes contidos nas falas e extraímos as unidades de significado enunciadas pelos sujeitos. Nesta mesma fase realizamos a organização e agrupamento das unidades de significados e denominamos os agrupamentos considerando a predominância temática dessas unidades.

Com base em SZYMANSKI (2011), seguimos a orientação de numerar em ordem crescente as unidades de significados das falas dos docentes. Essa codificação facilitou identificar de forma mais rápida o contexto e/ou o agrupamento em que o trecho destacado estava inserido. Como exemplo, o P1 (professor 1), foram destacadas 25 unidades de significados, codificadas como P1.1; P1.2; P1.3, etc. Desse modo, apresentamos na sessão de análise para elucidação das representações dos docentes.

3ª - Elaboração de temáticas interpretativas

Entendemos as temáticas interpretativas como unidades de sentidos produzidas pelos sujeitos e reorganizadas pelo pesquisador. Elas têm fins analíticos para responder as indagações da pesquisa.

Desse modo, organizamos os agrupamentos das unidades de significado em temáticas interpretativas. Estas formam um *corpus* de análise que serviu para as

temáticas analíticas. O conteúdo desse agrupamento foi organizado em tabelas seguidas das Subtemáticas – ver detalhamento na seção 2.

4ª - Elaboração de temáticas analíticas contextualizadas a partir das unidades de significado

As temáticas analíticas resultam da análise do contexto de um fenômeno ao ser decomposto, para produzir no final do processo uma visão de conjunto da sua dinâmica dos sentidos. Neste estudo, as temáticas analíticas consistem do reagrupamento das temáticas interpretativas com base na matriz teórica das representações sociais, levando em conta os dois elementos estruturantes: a *objetivação* e a *ancoragem*, as quais expressam os significados que esse grupo social vincula à imagem mental do objeto em foco, ou seja, a afetividade e o trabalho docente (SOUSA, 2112).

As temáticas analíticas foram elaboradas com base no agrupamento do *corpus*, que correspondem às temáticas interpretativas.

5ª - Caracterização das imagens e sentidos das Representações Sociais de docentes da pós-graduação em educação da UFPA e da UEPA sobre afetividade e as implicações no seu trabalho

As análises temáticas nos permitiram identificar e caracterizar o processo de construção das objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais dos docentes sobre a afetividade e as implicações nos seus trabalhos na pós-graduação em educação.

II Seção

CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DA PESQUISA E A DESCRIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AFETIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nesta seção, descrevemos a caracterização sócio- profissional dos docentes participantes deste estudo, e suas representações sociais sobre a afetividade e o trabalho docente. Desse modo, desvelamos informações que constataam certa regularidade sobre a vida social, cultural, econômica e profissional, em que vivem os docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA e da UEPA.

Participaram desta pesquisa 22 docentes: 12 do PPGED1/UFPA e 10 do PPGED2/UEPA. Nossa análise partiu do conjunto das informações obtidas, não pretendemos identificar e nem relacionar os dados dos docentes com os programas de pós-graduação em que estes estão inseridos. Privilegiamos em nossas análises evidenciar as informações, crenças, opiniões, atitudes comuns ao grupo de docentes pesquisados, de modo a descortinar suas elaborações mentais e partilhas de conhecimentos sobre a afetividade. Além de compreender como estas representações implicam no seu sistema de valores e de práticas sociais no trabalho que desenvolvem.

Esta perspectiva de análise partiu de nossas observações quanto aos consensos acadêmicos entre o PPGED1 e o PPGED2. Ambos os programas de pós-graduação estão submetidos às mesmas prescrições dos documentos oficiais da CAPES; apresentam semelhanças nos objetivos de seus regimentos quanto à formação do pesquisador em educação; são os únicos programas de pós-graduação em educação no estado do Pará que atendem uma clientela diversificada interessada na pesquisa em educação.

Nosso estudo primou pela compreensão dos processos psicossociais³³, advindos das partilhas entre docentes e de outras interações. Logo, os consensos e

³³ Reiteramos que nossa perspectiva de análise baseia-se no campo psicossocial das representações sociais, isto equivale a dizer que estas formas de pensamento prático são, concomitantemente, campos socialmente estruturados que só podem ser compreendidos quando referidos às condições de sua produção e aos núcleos estruturantes da realidade social, tendo em vista seu papel na criação desta realidade (SPINK, 1993, pág. 304).

dissensos do grupo de docentes pesquisados serão destacados, estes serviram de indicadores da dinâmica processual de constituição das representações sociais dos docentes da pós-graduação em educação. E evidenciaram as condições por meio dos quais os docentes produzem suas representações e se posicionam hoje nos programas em que estão inseridos.

Estas informações foram obtidas por meio do formulário *online* e receberam o tratamento estatístico pelo *SPSS*. Descrevemos a análise qualitativa desses gráficos e investimos na interpretação dessas informações articuladas aos pressupostos teóricos pertinentes.

Para a composição da **caracterização sócio- profissional dos docentes**, abordamos os dados pessoais, como idade, sexo, saúde, lazer, informações profissionais – ver Apêndice 3. Nem todas as informações obtidas dos docentes participantes constam na descrição a seguir, selecionamos as informações que consideradas mais relevantes para essa caracterização dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação – sujeitos alvos de nosso estudo.

Para fins de descrição e análise, dividimos em três blocos as informações obtidas na primeira parte do formulário, dispostas a seguir:

2.1- Características pessoais:

O primeiro bloco de informações diz respeito aos itens sobre sexo, idade, estado civil e número de filhos dos docentes participantes deste estudo.

Conforme as informações dos 21 docentes que responderam ao formulário, sendo: 9 do PPGED1/UFGA e 12 do PPGED2/UEPA. 15 (71%) são do sexo feminino e 6 (29%) do sexo masculino. Esta constatação de predominância de docentes do sexo feminino sobre o sexo masculino reflete a realidade do trabalho docente segundo a distribuição por gênero na educação. Estudos já realizados por Codo (1999) e Louro (1997) a respeito da feminização da docência indicam que a inserção das mulheres no magistério no Brasil, teve início no final do século IX.

Segundo Louro (1997) o que favoreceu a atividade feminina na docência foi a identificação dos atributos femininos com o exercício da profissão. As condições que habilitavam as mulheres para o exercício do magistério deveriam ser as mesmas exercidas nas tarefas domésticas, ressaltado o aspecto afetivo como docilidade, amabilidade, paciência, dedicação e cuidado.

Essas exigências para o exercício do magistério se associavam à educação recebida pelas mulheres. Segundo Bourdieu (2002), a educação informal desde a infância se destinou a nominação, inculcação e incorporação de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação entre os gêneros masculino e feminino, reforçadas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a igreja, a escola e os meios de comunicação.

Desse modo, a “construção naturalizada” de predomínio de um sexo sobre o outro, desconsiderou o preparo das mulheres por meio do estudo, capacitação e experiência profissional que pudessem ter desenvolvido ao longo do tempo de sua existência para o exercício da docência.

No ensino superior, a entrada de mulheres na docência foi tardia. Foi nos anos de 1980 e 1990 que as mulheres brasileiras aumentaram sua participação nas universidades. LEDA (2003) ao investigar sobre a participação das mulheres na Ciência brasileira, se ressentiu da falta de dados sobre esse aspecto. Ao evidenciar sua participação como docente na Universidade do Estado Rio de Janeiro – UERJ vislumbrou a mudança na universidade brasileira no que diz respeito à frequência de mulheres.

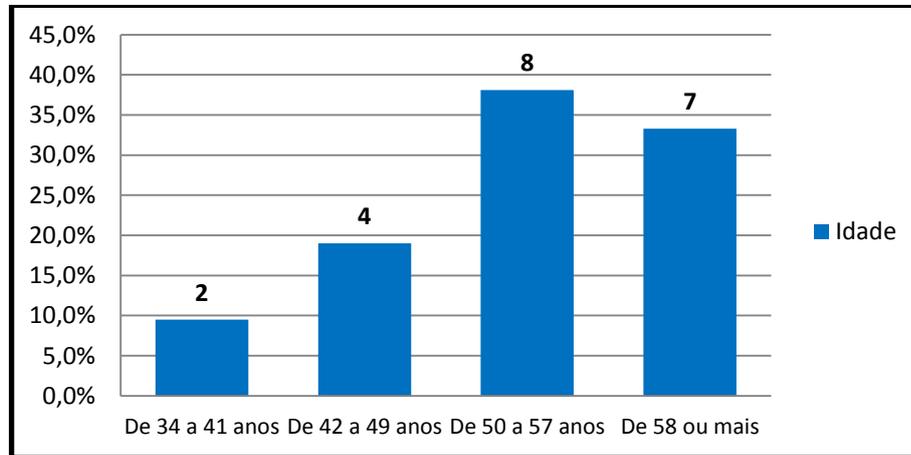
Segundo Carvalho (2006), a relação entre gênero e ciência aparece, em trabalhos brasileiros que discutem, por exemplo, a questão da dominação masculina no campo científico. Os resultados mostraram o predomínio do gênero masculino no campo das ciências naturais e tecnológica, em detrimento, por exemplo, das ciências sociais e da saúde. Esses dados reforçam o estereótipo de associar o sexo masculino às atividades consideradas de maior prestígio social e profissional, como as engenharias e as áreas de Física e Matemática.

Seligman-Silva (2011) reforça essas evidências ao lembrar, que as mulheres se associam as atividades de menor prestígio social, geralmente, são áreas que se vinculam à “natureza feminina” como o ensinar, o orientar, a escutar. Exercem profissões de enfermeiras, professoras, assistentes sociais e outras afins. O que reafirma a reduzida participação das mulheres nas áreas de predomínio do gênero masculino.

No Gráfico 01 apresentamos a faixa etária dos docentes, a partir dos dados informados, constatamos que uma parcela significativa dos docentes está concentrada entre as idades de 50 a 57 anos, o equivalente a 8 (38,1%) docentes, enquanto 7 (33,3%) deles situam-se na faixa etária de 58 anos ou mais; outros 4

(9,5%) docentes participantes têm entre 42 a 49 anos e apenas 2 (9,5%) docentes tem idade entre 34 a 41 anos.

Gráfico 01 - Faixa Etária

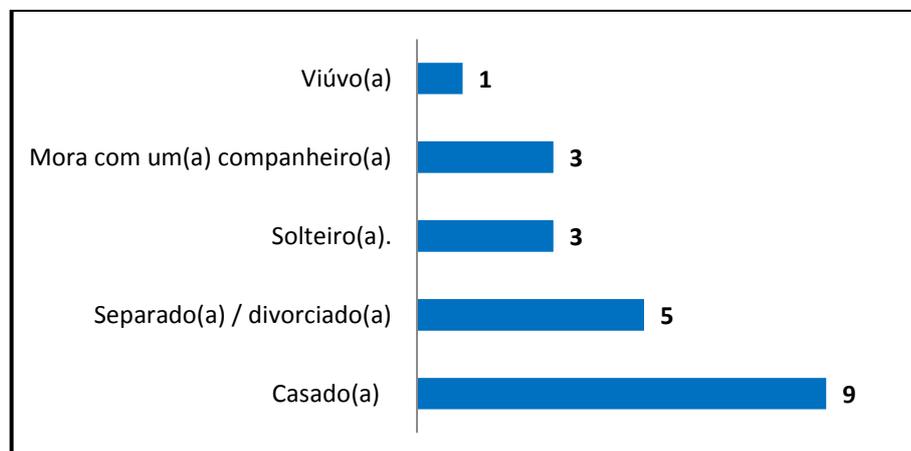


Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

No Gráfico 02, quanto ao estado civil, 9 (42,9%) dos docentes são casados, 5 (23,8%) são separados ou divorciados, 3 (14,3%) são solteiros, outros 3 (14,3%) mora com um (a) companheiro (a) e apenas 1 (4,8%) é viúvo (a).

De acordo com o número de filhos, 15 (71,4%) desses docentes possuem filhos, seguidos de 6 (28,6%) que não possuem filhos. Dentre os que têm filhos, destacamos 6 (28,6%) dos docentes com apenas um filho e 5 (23,8%) possuem 2 filhos. Os demais números de filhos foram: 3 filhos para 2 (9,5%) dos docentes e 4 filhos para também 2 (9,5%) deles. Com discriminação desses números, constatamos que 71,4% dos docentes possuem filhos.

Gráfico 02 – Estado Civil



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Nestas características pessoais acima, constatamos que 15 dos docentes participantes têm idade superior a 50 anos, deduzimos que possuem estabilidade profissional, maior experiência no exercício da docência e, ainda, melhor desenvoltura na conciliação da vida laboral e a familiar. Encontramos um predomínio do estado civil casado, aliado com aqueles que informaram morar com um (a) companheiro (a).

São características que nos colocam à frente de sujeitos, com uma trajetória pessoal enredada de variadas experiências, que compreendemos constituir o seu modo de ser na docência. Sob esse aspecto, Mosquera (2008) chama atenção da impossibilidade de separar a vida pessoal afetiva do professor de sua vida profissional e, vai mais além, com o pressuposto que,

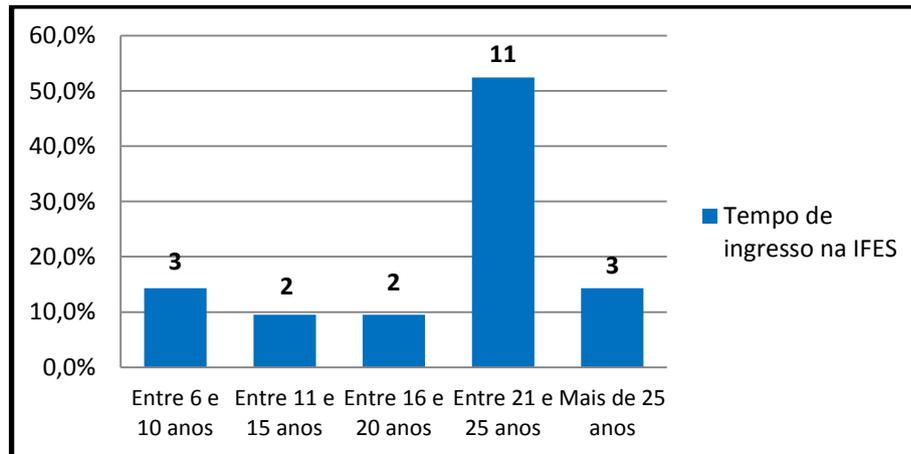
É impossível separar a vida afetiva da nossa vida intelectual e de nossas manifestações afetivas. Por isso é muito importante conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais (pag. 69).

Nesse sentido, apoiados nesse pressuposto, compreendemos que os docentes participantes de nosso estudo imprimem em suas informações e falas a marca de suas vidas pessoais, aliadas às representações construídas e partilhadas ao longo de sua carreira.

2.2 - Características Laborais:

Neste segundo bloco tratamos das informações relacionadas propriamente com a carreira docente, o tempo de trabalho nas IES e a renda dos docentes.

Conforme apresenta o Gráfico 03, quanto ao tempo de ingresso dos docentes nas instituições de ensino superior em estudo, os dados revelam que 11 (52,4%) docentes ingressaram entre 21 a 25 anos nas IES; 3 (14,3%) dos docentes possuem tempo de ingresso entre 6 e 10 anos; outros 3 (14,3%) ingressaram a mais de 25 anos; 2 (9,5%) entre 11 a 15 anos e; 2 (9,5%) dos docentes ingressaram entre 16 a 20 anos.

Gráfico 03 – Tempo de ingresso na IES

Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

A correlação sobre idade e o tempo nas IES corrobora estudos realizados por Silva (2007), esta analisou o significado atribuído pelos professores da educação básica de Balneário de Camboriú sobre a categoria tempo. A partir das discussões provenientes do grupo focal, a autora definiu três grupos de professores: juniores (até 10 anos na docência), mediadores (11 a 20 anos de atuação) e; seniores (os mais experientes - acima de 20 anos). Estes marcadores temporais incidem na regulação do ritmo de vida individual e coletivo dos professores que vivem na expectativa de cumprir as exigências que recaem sobre a docência sob o custo de danos à saúde.

Em nosso estudo, podemos classificar os docentes participantes no agrupamento dos seniores, 14 docentes possuem mais de 21 anos de trabalho na UFPA e UEPA. Com referência a estes dados, compreendemos que nessa etapa da vida (> 50 anos), já experimentaram a maternidade ou paternidade, já obtiveram estabilidade profissional, possuem experiência acumulada no desempenho de suas atividades acadêmicas e já conseguem administrar com certa equidade a realidade do trabalho, da carreira profissional e da vida familiar. Supomos que vivem a expectativa de conciliar no cotidiano estes três aspectos da vida, além daqueles que anseiam pela aposentadoria.

No que se refere à carreira docente do magistério superior da UFPA³⁴ e da UEPA³⁵, mais da metade dos docentes são adjuntos 12 (57,1%). Quanto aos

³⁴ O parâmetro utilizado para nível dos docentes na carreira do magistério superior neste estudo é do que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, que dispõe da Classificação e Retribuição de Cargos

demais, 6 (28,6%) docentes são associados e 3 (14,3%) são titulares. Veja o Gráfico 04, abaixo:

Gráfico 04 – Nível na carreira no Magistério Superior



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

No que tange, as informações sobre a carreira docente, salientamos que a concentração de docentes na classe de adjuntos se deva aos diferentes níveis de classes adotados por essas instituições de ensino, a considerar que a UFPA é regida pela Lei nº 7.596/1987, e a UEPA é regida por legislação específica vigente o Estatuto da UEPA (Regimento Geral).

São quatro classes que constituem a carreira do magistério superior na UEPA (I- Professor Auxiliar; II- Professor Assistente; III- Professor Adjunto; IV- Professor Titular). A classe de associado não faz parte da carreira do magistério da UEPA e é recente a realização de avaliação interna de docentes para a classe de titular, segundo informações de docentes desta instituição.

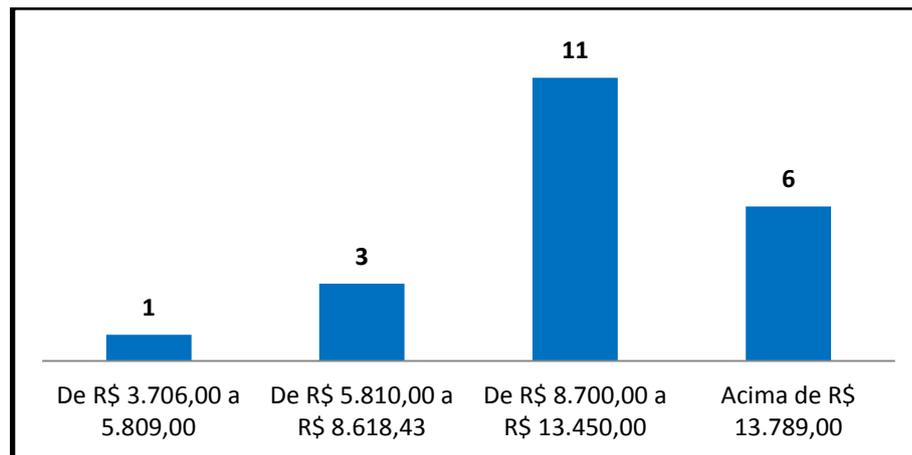
Assim, a partir dos dados do gráfico 04, 12 docentes estão na classe de adjunto e 3 de titulares, estes são docentes da UEPA. Quanto aos demais, 6 são docentes da UFPA e estão na classe de associados, conforme os critérios de progressão desta instituição.

e Empregos da Carreira do Magistério Superior das instituições de ensino federais, dispõe as seguintes classes: I - Professor Auxiliar; II - Professor Assistente; III - Professor Adjunto; IV - Professor Associado; e V - Professor Titular.

³⁵ A carreira do magistério superior da UEPA segue o Estatuto (Regimento Geral) da instituição que trata em seu Art. 57 das seguintes classes: I- Professor Auxiliar; II- Professor Assistente; III- Professor Adjunto; IV- Professor Titular.

O Gráfico 05 a seguir refere ao rendimento mensal, este demonstra que 11 (52,4%) dos docentes pesquisados recebem entre R\$ 8.700,00 a R\$ 13.450,00; 6 (28,6%) recebem acima de 13.789,00, 3 (14,3%) recebem entre R\$ 5. 810,00 a R\$ 8.618,43 e 1 (4,8%) docente declarou possuir rendimento entre R\$ 3. 706,00 a R\$ 5.809,00 mensais.

Gráfico 05 – Rendimento mensal ou renda mensal



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

A Revista ANDES-SN³⁶ Especial – de abril de 2013 revelou em artigo a discrepância da média dos salários básicos para início de carreiras no serviço público federal, os valores podem variar de R\$ 6.500,00 a R\$ 11.941,08, por exemplo, este último valor é o que recebe um agente da Agência Brasileira de Inteligência (Abin).

Outras categorias de servidores federais estão em patamares similares, recebem: R\$ 13.600,00, um auditor federal; R\$ 12.960,77, um pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); R\$ 13.368,68 um delegado e R\$ 7.514,33 um agente da Polícia Federal; e R\$ 10.300,00 um pesquisador do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Na avaliação do artigo da Revista do ANDES, para alcançar uma remuneração próxima ao condizente, um professor universitário com doutorado, no topo da carreira, tem de agregar a sua remuneração a adicionais que vão contabilizar, em média, um total de R\$ 10.500,00.

³⁶ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

Com a nova Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 que instituiu o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (PCCMF), a remuneração de um docente com mesmo perfil e em regime de 40 horas semanais terá um total de R\$ 7.111,84, sendo R\$ 4.355,79 de salário básico e R\$ 2.756,08 de retribuição por titulação. Ou seja, no topo da carreira um professor está recebendo quase a metade de um auditor federal, de um delegado federal e de um pesquisador do Ipea.

Mesmo para o professor-doutor com dedicação exclusiva a situação não é muito diferente. Ele perceberá, de acordo com o novo Plano, um total de R\$ 14.431,80 – R\$ 6.684,00 de salário básico, mais R\$ 7.747,80 de retribuição por titulação. Ainda assim, este professor irá receber bem menos do que outros profissionais federais igualmente em topo de carreira: agente da Abin, R\$ 18.400,00; auditor federal, R\$ 19.451,00; pesquisador do Ipea, R\$ 18.478,45; delegado da PF, R\$ 19.699,82.

Na avaliação do ANDES-SN, a atual política salarial do governo reflete na desvalorização dos docentes do ensino superior das universidades federais ao longo dos últimos anos, estes não conquistaram reajustes salariais da mesma forma que outras categorias similares. Fica evidente a discrepância salarial entre os docentes das IFE, a exemplo da UFPA, e os pesquisadores do Ipea e do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Do mesmo modo, estimamos que os docentes da Universidade do Estado do Pará recebem salários com parâmetros semelhantes aos docentes da UFPA, como demonstra o Gráfico 05.

Nesse sentido, quando observamos as informações prestadas sobre o salário dos docentes – sujeitos de nosso estudo, evidenciamos o desprestígio profissional do poder público, tanto no âmbito federal como no estadual. Notoriamente, os docentes das instituições de ensino superior públicas recebem bem menos do que outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, às vezes, com menor titulação. Por isso, precisam trabalhar mais, aumentando suas horas de trabalho em atividades gratificadas como bolsas de pesquisas, de ensino.

O prazer e a satisfação com o trabalho docente também tem relação com o recebimento de bons salários.

O Gráfico 06 a seguir dispõe sobre o tempo de ingresso dos docentes nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPA e UEPA, 10 (47%) docentes responderam que ingressaram entre 8 a 12 anos, 8 (38%) disseram que

ingressaram entre 3 a 7 anos, somente 1 (4,8%) ingressou entre 13 a 17 anos e; 2 (9,5%) têm menos de 2 anos de ingresso nos PPGEDs.

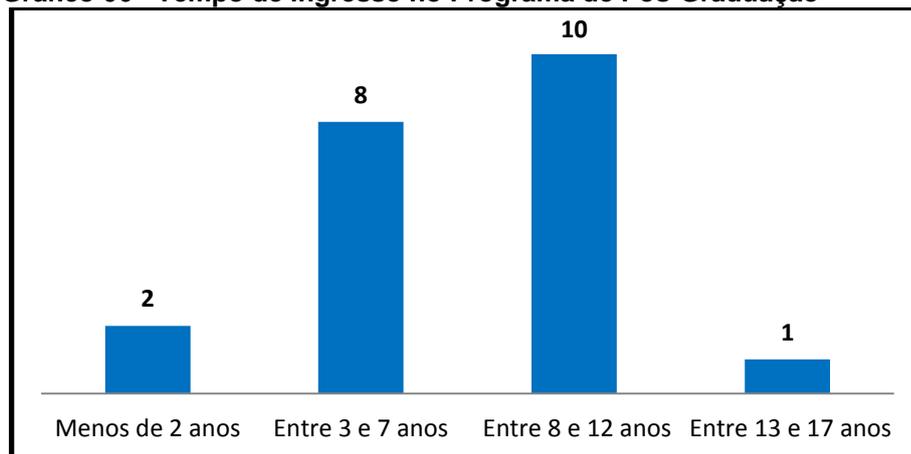
Em ambos os PPGEDs para ingresso no corpo docente, o docente interessado solicita credenciamento no Programa e deve possuir o título de doutor e/ou pós-doutores em educação e/ou áreas afins ao curso. Neste sentido, os 22 docentes – participantes deste estudo – atendem a titulação de doutor exigido pelos PPGEDs e CAPES, sendo que 8 são pós-doutores.

Ressaltamos, ainda, que a permanência no Corpo Docente do PPGED da UFPA depende de avaliação interna periódica de seus currículos e ações de pesquisa, pelos respectivos colegiados, em função das linhas de pesquisa existentes no Programa e de suas produções e atividades acadêmicas desenvolvidas no período objeto da avaliação.

Disto resulta a auto-regulação dos PPGEDs sobre a produção acadêmica dos seus docentes, além de outras competências regulamentadas pelos Regimentos dos programas que devem cumprir. Segundo Maués e Junior (2011) a centralidade na produtividade acadêmica termina por ser o foco das avaliações dos programas de pós-graduação, os docentes acabam por se tornarem “reféns da produtividade”.

Essas perspectivas avaliativas são resultados de mudanças em grande escala advindas com a globalização sob a égide do mercado.

Gráfico 06 - Tempo de ingresso no Programa de Pós-Graduação



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Sobre os dados demonstrados acima, constatamos que 11 dos docentes fazem parte dos PPGEDs desde o seu início, se considerarmos o tempo de existência dos programas: PPGED/UFPA-2003; PPGED/UEPA-2005. Este tempo de

ingresso nas IES e no PPGED nos levou a suposição que esses docentes por terem vivido com diferentes políticas no contexto de trabalho, buscam constantemente modos de adaptação a esse novo cenário instituído para as IES e na sequência nos Programas de Pós-Graduação. Estes docentes rememoram o tempo passado e adotam, muitas vezes, uma postura questionadora do tempo presente.

Segundo Hashizume (2010) os docentes mais antigos nas instituições comparam o tempo atual com o passado, “em que o trabalho era desenvolvido de uma forma mais humana visando objetivos mais sociais e menos mercadológicos” (p. 57). De outro modo, os novos docentes que ingressam nas universidades adentram conscientes das atuais prescrições para o trabalho docente no magistério superior, vivenciam sem estranhamento as exigências acadêmicas para o desempenho do seu trabalho.

Quanto ao regime de trabalho 18 (85,7%) dos docentes estão em regime de trabalho de 40 horas/ semanal com dedicação exclusiva e apenas 3 (14,3%) trabalham sem dedicação exclusiva. Nesse aspecto, corroboramos a análise de Santana (2011) que discutiu em seu estudo sobre a carga horária dos docentes nas IES. Ele indicou que a carga horária do professor não se resume às 40h semanais.

O docente além de lecionar disciplinas, supervisiona os orientandos e as pesquisas, são gestores de projetos, assumem cargos administrativos dentro da Universidade (por exemplo, chefia de faculdade), participam de congressos, bancas de avaliação e publicam os resultados de suas pesquisas. O que resulta numa sobrecarga excessiva de trabalho, quase sempre extrapolada a cada semestre, o que difere do regime oficial de trabalho, então, a carga horária real do trabalho fica invisível.

As consequências do excesso de trabalho é o adoecimento: o que pode resultar em erros primários de raciocínio, esquecimentos, insônia, irritação. Quem trabalha demais cedo ou tarde adoecerá. Esses temas serão discutidos no item seguinte.

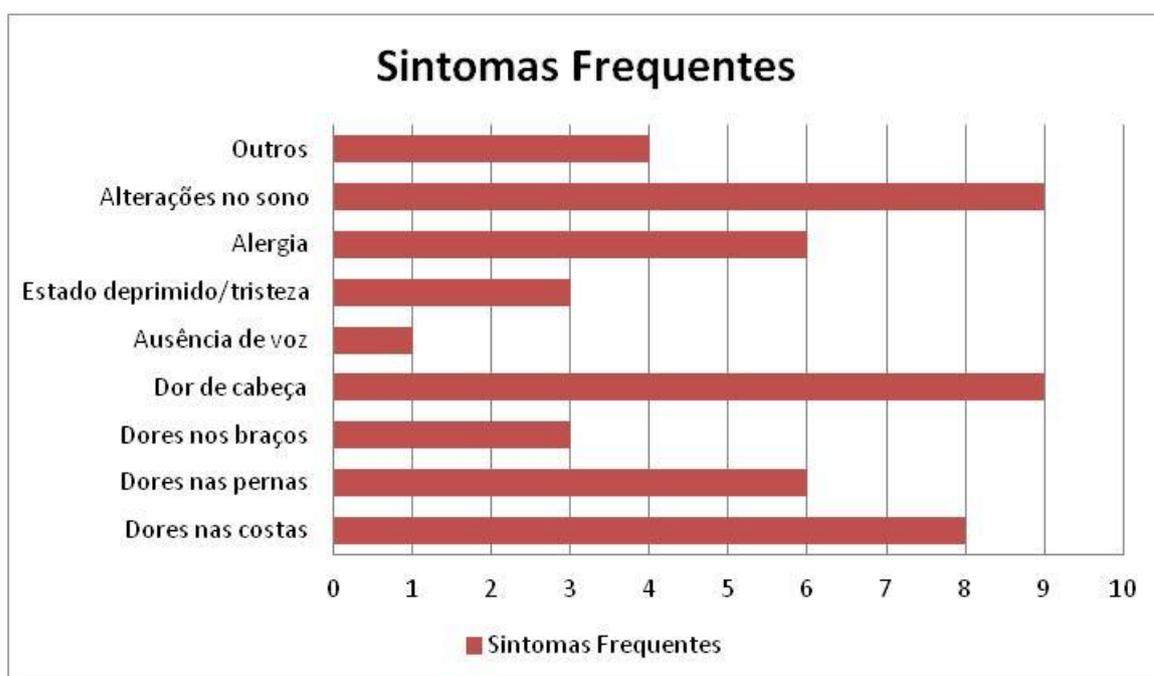
2.3 - Características da Saúde e do Lazer:

O terceiro bloco são informações sobre a saúde e o lazer dos docentes participantes.

No que se refere à saúde dos docentes, 9 (43%) indicam possuir boa saúde, 7 (33,3%) informam ter uma saúde razoável e 5 (23,8%) assinalaram ter ótima saúde.

No Gráfico 07 demonstramos os sintomas de adoecimento dos docentes mais comuns, assim assinalados: alterações no sono (9), dor de cabeça (9), dores nas costas (8), alergia (6), dores nas pernas (6), estado deprimido/tristeza (3) e dores nos braços (3)³⁷.

Gráfico 07 – Sintomas Frequentes



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Conforme as informações sobre a saúde dos docentes, no total 14 afirmaram possuir boa saúde e 11 não adoeceram nos dois meses, anteriores ao período de nossa pesquisa. No entanto, assinalaram sintomas de doenças que podemos relacionar com o trabalho docente, como o *stress* ocupacional.

³⁷ Nesse item do formulário foram apresentados oito sintomas, conforme consta no Gráfico 07, os docentes podiam marcar mais de uma alternativa, consideramos para fins de análise os sintomas mais pontuados.

Estudos de Oliveira e Cardoso (2011) investigaram as manifestações clínicas do *stress* e os fatores estressantes no trabalho de docentes em saúde de uma universidade pública da região Norte do Brasil afirmaram que os docentes das universidades estão vulneráveis à tensão psicológica e ao *stress*³⁸, o que pode afetar a qualidade do trabalho e a saúde desses profissionais.

Do mesmo modo, observamos que os docentes pesquisados estão vulneráveis as manifestações do *stress* ocupacional³⁹. Estes assumem uma multiplicidade de atividades (seja na docência, na pesquisa, na gestão de projetos, cargos administrativos, etc) que exigem responsabilidade e ainda a exigência sobre a sua produtividade acadêmica.

Nosso estudo não buscou investigar as causas dos sintomas relacionados pelos docentes, também não sabemos a frequência que os mesmos ocorrem. Contudo, estas informações nos conduzem estabelecer a relação entre o trabalho e o adoecimento dos docentes. Os depoimentos abaixo ilustram o quanto a intensificação do trabalho pode comprometer a saúde destes:

Nesses tempos de intensificação do trabalho docente, está se transformando um fardo pesado demais, não estamos aguentando de tanta coisa, que temos que fazer e ainda ficar acordados à noite em claro, chegar cedo e dar aula, é uma loucura gente!(P1)

Às vezes, a gente vive uma roda viva tão grande que a gente se estressa demais! E o estresse, ele pode atrapalhar um pouco essa relação afetiva. A gente vive com muito trabalho, a gente mal acaba um e já começa outro, os prazos pesam sobre nós... Então, às vezes, isso nos atrapalha você não ter tempo de vivenciar essa afetividade. Porque a afetividade demanda também tempos, espaços... E aí, você está envolvido por outras questões e sofrendo grandes pressões... Entendeu? Que abalam! Isso abala um pouquinho, as questões afetivas. Eu tiro por mim! Por exemplo. (P4)

³⁸ Segundo Lipp (2002, p.30) afirma que “O *stress* é um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que às vezes, em momento de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo adequado às suas funções: pulmões, fígado, pâncreas e estômago têm seu próprio ritmo que se entrosa com o de outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso. Mas quando o *stress* ocorre, esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo”.

³⁹O *stress* ocupacional é aquele decorrente do trabalho: das longas jornadas de trabalho; ritmo intenso de atividades com exigências de altos níveis de concentração, com pouco repouso e concentração para as tarefas (LIPP, 2002).

Estas falas nos indicaram que os docentes para cumprirem as exigências de seu trabalho, cedem às pressões externas (da CAPES) e internas (da Coordenação dos PPGED). Desse modo, estendem suas horas de trabalho em detrimento do tempo do seu descanso e de lazer. Eles reconhecem que vivenciam com dificuldade seus sentimentos e suas emoções no exercício laboral, pois quase sempre estão apressados para o cumprimento de suas atividades de pesquisas, administrativas e outras nos programas de pós-graduação.

A descrição do trabalho para os docentes P1 e P4, traduz a intensificação do trabalho docente nos PPGEDs, estes verbalizam ser um fardo, um peso, a pressão que sofrem em função dos prazos. O docente P4 descreve as situações vividas como estressoras e que estas dificultam as relações afetivas. Opinamos que para este docente, as relações afetivas se traduzem em relações de convivência, de contato, comunicação e partilha que requerem tempo.

Nessas circunstâncias, somos levados a afirmar que a intensificação da atividade laboral realizada pelos docentes reprime a vivência de sentimentos e emoções e produz alterações físicas e funcionais que, por sua vez, provocam tensões musculares, externadas por meio de dores corporais, assinaladas pelos docentes pesquisados.

No estudo de Oliveira e Cardoso (2011), uma parcela de docentes (25%) apresentaram manifestações clínicas de *stress*, as razões para esse quadro mostraram-se diversas: dificuldades nos relacionamentos pessoais, no trabalho em equipe, com as condições do trabalho, entre outros. O estudo concluiu que as atividades desenvolvidas pelos docentes em seu ambiente de trabalho contribuíam para a presença de *stress*.

A sintomatologia que acometia os docentes investigados nesse estudo estava relacionada à taquicardia, tensão muscular, dificuldade no sono, problema de memória e desgaste físico constante. Os autores ressaltaram que a presença desses sintomas intervém negativamente na disposição do indivíduo, inclusive na qualidade do trabalho, dificultando a realização das atividades cotidianas, independentemente de sua capacidade cognitiva.

Outra contribuição importante para a correlação do trabalho docente e adoecimento trata do estudo apresentado por Santana (2011) em seu artigo, “Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares”, ele descreveu a pesquisa realizada com 914 docentes de vários programas de pós-

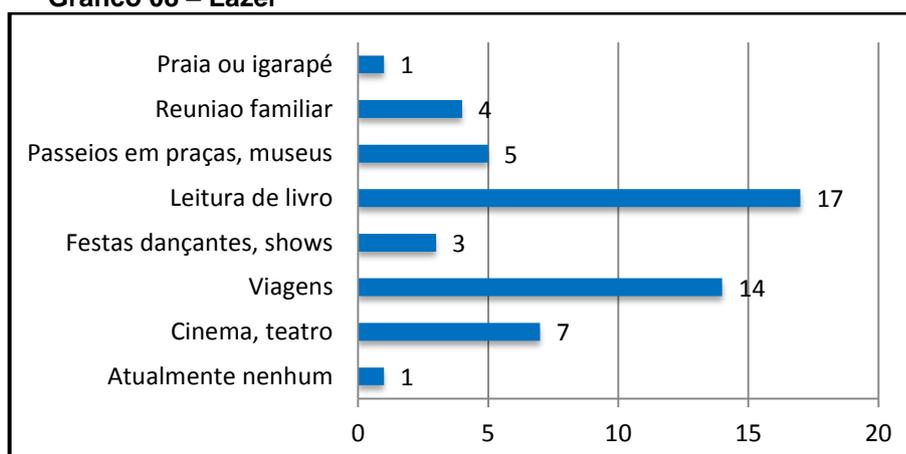
graduação do país e constatou que a frequência às visitas médicas dos docentes, em decorrência de já apresentarem alguns sintomas de doenças cardiovasculares, como, cansaço, vermelhidão e manchas na pele, respiração falha, sono irregular, arritmia cardíaca, tonturas, e outros, costumaram a ficar frequentes geralmente depois dos 50 anos.

Santana (2011) verificou que a negligência de alguns sintomas, como o sedentarismo, alimentação irregular e o uso indiscriminado de medicamentos contribuíram para o desenvolvimento das doenças cardiovasculares. Os dados revelaram que a diferença desses sintomas entre homens e mulheres também é mínima. Um agravante para a saúde das mulheres é o fator da menopausa, devido as alterações hormonais podem apresentar certos sintomas psicológicos, como ansiedade e depressão, estes resultam em compulsão alimentar o que aumentam a incidência de doenças cardiovasculares.

Este autor confirmou a seguinte tese: quanto maior o número de produção científica e o número de orientandos em média por ano dos docentes, maiores foram às ocorrências médias de intervenções cardíacas, doenças coronarianas e os acidentes vasculares cerebrais (hemorrágico e isquêmico) em docentes de pós-graduação.

Neste sentido, os sintomas apresentados pelos docentes de nosso estudo não podem ser negligenciados pelos próprios docentes e de igual maneira pelos programas e instituições em que estão inseridos.

Demonstramos no Gráfico 08, a forma de lazer dos docentes, quando não estão no trabalho: 17 docentes referem fazer leitura de livros; 14 citam viagens; 7 vão ao cinema e teatro, 5 fazem passeios em praças e museus, 4 participam de reunião familiar.

Gráfico 08 – Lazer

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Em relação ao lazer dos docentes – sujeitos deste estudo, estes assinalaram a leitura de livros e as viagens, como as principais atividades de lazer. Essas duas atividades, de modo geral, também estão relacionados ao exercício da docência na pós-graduação.

Para Hashizume (2010), os docentes imersos no seu trabalho não percebem que consomem de seu tempo de lazer com as atividades laborais. Esta autora analisa que o trabalho e o tempo fora do trabalho se confundem com o tempo do trabalho, sem que haja uma separação nítida entre horário de expediente e horário de descanso.

Na análise desta autora, esse tempo fora do trabalho é considerado um tempo auto-administrado, o docente confere certa autonomia a ele, isto faz com use esse tempo “fora do trabalho” no desempenho de atividades que subsidiem seu trabalho na Universidade. Desse modo, faz com que o lazer e os momentos fora do trabalho estejam de certa forma, sempre ligados ao trabalho, isto lhe imprime um prazer, que permite a continuidade do tempo do trabalho, ainda que este lhe cause sofrimento.

Os docentes costumam viajar para participarem de bancas de concursos públicos, de defesas de dissertações e teses, além de reuniões para discussões temáticas de projetos, nos quais estão inseridos. Estas viagens a trabalho também são oportunidades para que possam estabelecer novos contatos acadêmicos, ampliar suas discussões sobre as pesquisas realizadas a partir dos grupos de pesquisas que participam ou coordenam.

Portanto, estas características sócio profissionais foram relevantes para o nosso estudo, pois nos possibilitaram perceber o entrelaçamento da vida pessoal e profissional dos docentes – participantes deste estudo.

2.4 – As Representações Sociais sobre a afetividade e o trabalho docente

A segunda parte do formulário *online* apresenta o agrupamento de temas que buscaram relacionar afetividade e o trabalho docente. Os temas abordados foram os seguintes: **sentimentos sobre si; sentimentos relacionados com a família; sentimentos relacionados com o trabalho; círculo de amizades; valores importantes; exigências no trabalho; motivação no trabalho; desmotivação no trabalho.**

Abordamos na seção I, a definição de sentimento adotado em nosso estudo, retomamos o mesmo para fins de esclarecer nossas análises. Concebemos os sentimentos como expressões de representação mental da afetividade, possui um caráter mais psicológico e menos orgânico que as emoções. Referimos aos sentimentos os nossos gestos/atos e a linguagem, como exemplos citamos a tristeza ou alegria, felicidade ou o medo. Enquanto as emoções embora partam de percepções e sensações orgânicas, às vezes, impulsionam nossos pensamentos, desejos e valores.

A partir de então, delinearemos cada agrupamento e os temas relativas aos sentimentos, emoções, valores para avaliação da sua frequência no seu contexto de trabalho. A abordagem destes temas visou traçar um perfil dos aspectos sobre a afetividade relacionados com o trabalho dos docentes nos PPGEDs. Esta escolha metodológica teve um papel auxiliar para o uso das falas dos sujeitos – das entrevistas de aprofundamento – recurso técnico pertinente para o estudo do nosso objeto de estudo e objetivos propostos.

Neste sentido, os gráficos apresentados a seguir, demonstram o agrupamento dos temas. Destacamos as respostas mais recorrentes para os temas apresentados. As análises estão apoiadas na escala apresentada, do tipo Likert, com os seguintes parâmetros: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Às vezes; 3=Freqüentemente e 4= Sempre.

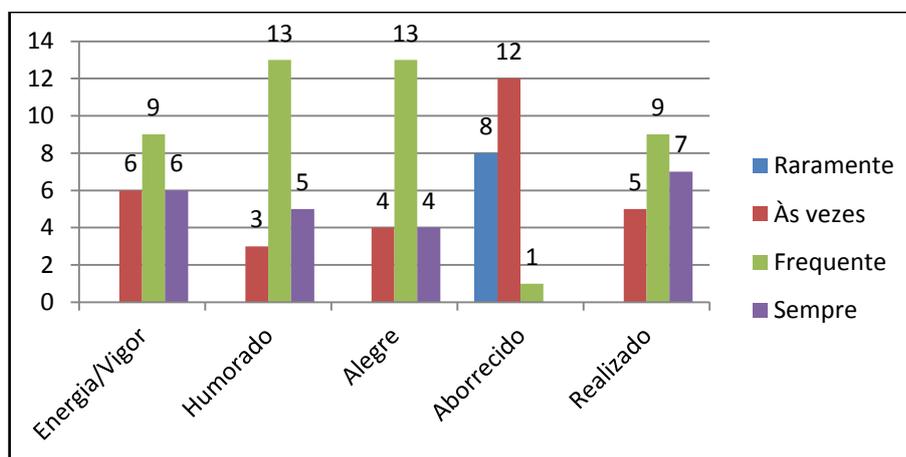
No agrupamento enunciado **sentimento de si**, buscamos identificar as imagens e sentidos atribuídos pelos docentes sobre a representação de seus próprios sentimentos e estados emocionais. Iniciamos com a análise desta

categoria, por entender que é impossível separar nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e profissional.

Neste ponto, concordamos com Mosquera (2008) sobre a importância de conhecer a si mesmos, os nossos sentimentos, nossas representações e manifestações afetivas. Desse modo, evidenciamos no **Gráfico 9** que:

- 13(62%) dos docentes *frequentemente* se sentem bem humorados e alegres;
- 9 (43%) *frequentemente* com energia e vigor, seguidos daqueles que se sentem realizados e;
- 12 (57%) dos docentes, *às vezes*, se sentem aborrecidos.

Gráfico 09 – Como o docente se sente



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Essas informações são reveladoras dos sentimentos e da auto-imagem que os docentes atribuem a si. Vivenciam em seus trabalhos sentimentos mistos de alegria, humor e, ao mesmo tempo de aborrecimento. O estado de aborrecimento imprime uma sensação, percepção vaga de desprazer e até de certa repugnância, causa preocupação ou inquietação⁴⁰.

Consideramos que o lugar ocupado pelo docente na sociedade contemporânea é atravessado por inquietações que vão desde aspectos externos ao docente, para aqueles que constituem a sua subjetividade. Abraham (1987) citado por Mosquera (2009) enfatiza sobre a atenção à intimidade dos professores e a necessidade de estabelecer comunicação interna com suas manifestações externas,

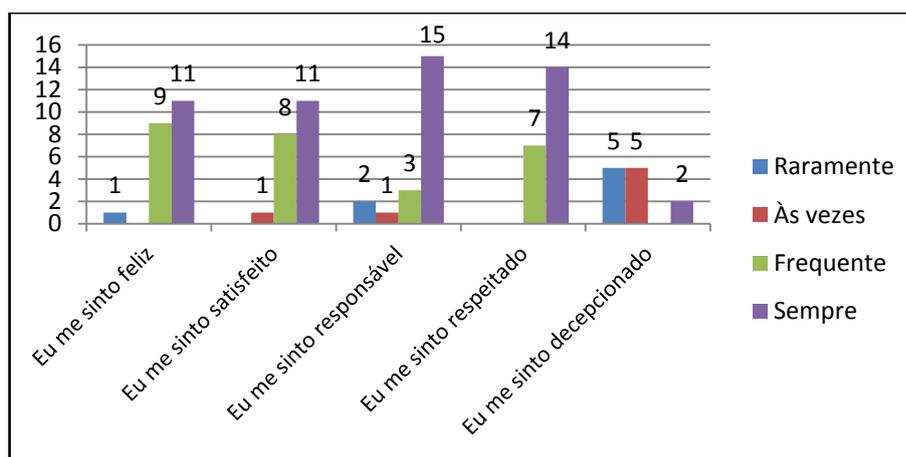
⁴⁰ Dicionário *online* Priberam: site <http://www.priberam.pt/dlpo/aborrecimento>. Acessado em 19/11/2013.

na perspectiva de se atentar para o que nos afeta na relação com nossos pares na vida pessoal, familiar e profissional.

O agrupamento seguinte – Gráfico 10 – trata sobre os **sentimentos dos docentes em relação às suas famílias**, são informações significativas que expressão os vínculos afetivos dos docentes com suas famílias, estes estão imbuídos de sentimentos, descritos da seguinte forma:

- 15 (71,4%) *sempre* se sentem responsáveis por suas famílias;
- 14 (66,7%) *sempre* se sentem respeitados;
- 11 (52,4) *sempre* se sentem felizes e satisfeitos e;
- 9 (42,9%) *nunca* se sentem decepcionados com a família;

Gráfico 10 – Como o professor se sente em relação à família



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Os **sentimentos relacionados com a família** são caracterizados por sentimentos que expressão felicidade, satisfação, responsabilidade, e o respeito do grupo familiar. Estas representações certificam a qualidade dos relacionamentos familiares dos docentes de nossa pesquisa, supomos que a idade, a experiência de vida contribui para a constituição dessas relações afetivas.

Devemos ressaltar que nossa condição social depende das relações sociais e familiares que estamos envolvidos, uma vida saudável nos possibilita crescer como pessoas, do contrário, nos sentimos inseguros e desprotegidos, podemos até adoecer (MOSQUERA, 2008, pag. 67).

Estes resultados acima são confirmados quando correlacionamos com os grupos e as pessoas que fazem parte do círculo de amigos dos docentes, por eles indicados:

- 13 (62%) docentes relacionaram *sempre* os familiares;
- 12 (57%) relacionaram *às vezes* os discentes;
- 11 (52,4%) relacionaram *frequentemente* as pessoas do trabalho (docentes, funcionários, outros) e;
- 9 (43%) relacionaram *frequentemente* outros colegas.

Estas informações nos evidenciam que depois dos laços e vínculos familiares, as demais pessoas de convívio dos docentes estão no âmbito das instituições que trabalham. Primeiro, refletimos essa premissa baseados em Hashinzume (2010), esta autora observa que a especificidade do trabalho docente aspira todo o tempo para o trabalho, de modo que as pessoas das relações laborais dos docentes, por vezes, são as mesmas pessoas das relações sociais.

Ainda, sobre a vivência dos sentimentos no sistema educacional, Thums (2003) refletiu a repercussão dos avanços técnicos e científicos nas relações sociais. Para este autor, “vivemos, num período de enclausuramento dos sentimentos, das paixões e de toda espécie de manifestações dos sentimentos que não permitem identificarmos como pessoas humanas” (pág. 100). Assim, com o incremento das redes comunicacionais, a exemplo das redes sociais digitais, fomos nos afastando da convivência em grupos, diminuindo o conhecimento sobre nós mesmos e sobre os outros.

Para Mosquera (2008), a qualidade das relações que estabelecemos com outras pessoas, nos impõe saber conviver com os outros, muito menos conosco mesmos. Este autor nos aponta que,

Se pudéssemos, todos os outros seriam à nossa imagem e semelhança, o mundo deveria funcionar a nossa maneira. Para nossa desgraça os outros são diferentes de nós, cada vez mais nos damos conta do quanto são diferentes, de que cada pessoa é um mistério que necessitamos decifrar e apreciar (74).

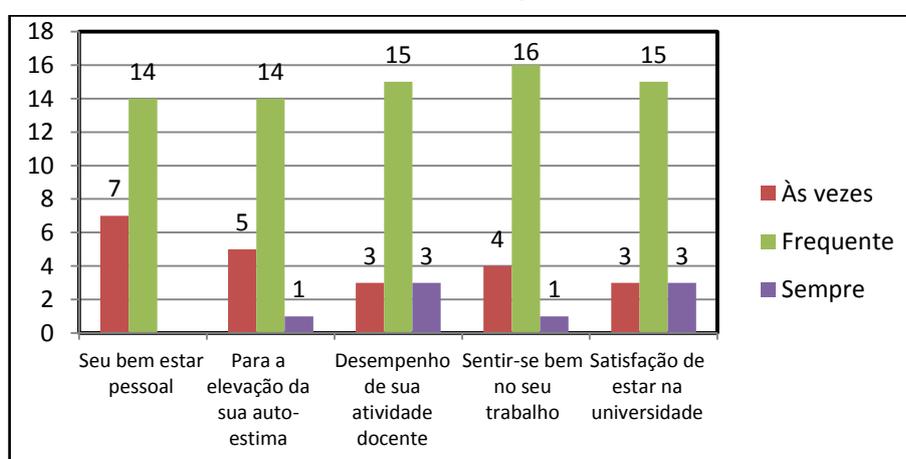
As reflexões desses autores nos remetem à importância da experiência comunicativa, do diálogo, de aprender na diferença de pensamentos, ideais. De decifrar e conhecer os outros que nos rodeiam.

O agrupamento seguinte trata dos **Sentidos atribuídos às relações acadêmico estabelecidas nas IES** – veja o **Gráfico 11**. Para os docentes

participantes de nosso estudo, as relações que estabelecem no meio acadêmico *frequentemente* contribuem para:

- Sentir-se bem no seu trabalho: 16 (76,2%) docentes.
- Desempenho de sua atividade docente: 15 (71,4%) docentes.
- Satisfação de estar na universidade: 15 (71,4%) docentes.
- Seu bem estar pessoal: 14 (66,7%) docentes.
- Para elevação de sua auto-estima: 14 (66,7%) docentes.

Gráfico 11 – Sentidos atribuídos às relações acadêmico estabelecidas nas IES.



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

É pertinente analisarmos essas informações, a partir do predomínio do paradigma técnico-científico nas universidades. Este pensamento privilegiou a razão em detrimento da emoção, a inteligência da capacidade de sentir e de viver as emoções, apartou-se a vida sentimental e afetiva dessas instituições educacionais como argumenta MOSQUERA (2008).

Este autor sinalizou a preocupação das instituições de ensino em não misturar o lado pessoal com o profissional e indagou se seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional? Sua resposta não contempla essa possibilidade, pois considera extremamente difícil essa cisão, “já que a pessoa é uma, única, apesar de possa ter diferentes facetas e dimensões” (MOSQUERA, 2008, pág. 68).

Denominados as relações acadêmico-profissionais àquelas que se desenvolvem nos espaços das instituições acadêmicas constituídas pelos vários sujeitos ou atores sociais que dela fazem parte. Na situação em questão,

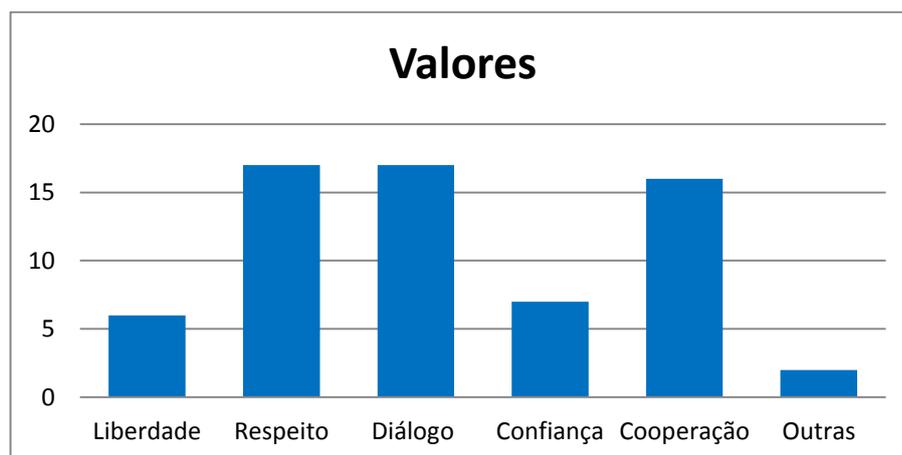
consideramos os discentes, docentes, técnicos administrativos e educacionais, gestores, funcionários de apoio, etc. Neste âmbito, essas relações têm sido positivas para o bem estar pessoal e para a satisfação em estar na universidade.

Neste sentido, entendemos que a dimensão afetiva se expressa nas relações interpessoais de trabalho, e a estas são atribuídos sentimentos e valores que contribuem para o trabalho docente.

Em seguida, estão os **Valores que devem se estabelecer nos PPGEDs**, segundo a opinião dos docentes. Estes resultados não seguem a escala de likert.

Conforme o **Gráfico 12, os valores mais importantes que devem integrar as IES**, seguem a ordem de importância atribuída pelos docentes dos PPGEDs – participantes deste estudo, são os seguintes: Respeito; Diálogo; Cooperação; Confiança; Liberdade.

Gráfico 12 – Valores que se devem estabelecer nas universidades.



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Podemos encontrar várias definições para o termo valor. No Dicionário Michaelis *Online*⁴¹ consta os seguintes significados para este termo:

Va.lor. sm (lat. valore) 1 O preço atribuído a uma coisa; estimação, valia. 2 Relação entre a coisa apreciável e a moeda corrente no país, em determinada época e em determinado lugar. 3 Filos Caráter dos seres pelo qual são mais ou menos desejados ou estimados por uma pessoa ou grupo [...].

⁴¹ Site Michaelis *Online*: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=valor> Acessado em 19/11/2013.

A palavra valor qualifica os atributos e características de pessoas ou coisas, também refere a valores humanos que são valores morais que afetam a conduta das pessoas. Esses podem ser considerados valores sociais e éticos, e constituem as normas e regras sociais estabelecidas para uma convivência saudável dentro de uma sociedade.

Para os docentes do PPGED da UFPA e da UEPA os valores centrais recorrentes em suas respostas são **respeito, diálogo e cooperação**. Assim, baseados em alguns pressupostos de autores já comentados fazemos nossas considerações:

Perissé (2011) nos instiga a pensar, de forma metafórica, que a opção de um valor pelo docente é como vestir a sua roupa profissional. Parafraseando este autor:

A consciência de nosso valor se manifesta assim, nessa coerência profunda. Cada um se embeleza com a beleza que possui. Os valores dos professores são suas roupas de professor, sua condição de professor, sua consciência, sua vida de professor (pág. 29).

Nesse sentido, os valores que elencamos devem ser por nós assumidos. A coerência profunda é o reconhecimento dos nossos valores, de pouco adianta privilegiar determinados valores se estes não fazem parte da vida do docente.

O **respeito** elencado como um valor importante na Universidade e nos PPGEDs, deve estar acompanhado pelo reconhecimento à diversidade, à diferença. Vivemos numa sociedade plural com pensamentos, ideais, comportamentos diversos. Assim, esperamos que este valor deva ser assumido.

O valor do **diálogo** é um valor crucial a ser vivido nos programas de pós-graduação em educação. Para tal, comungamos com o pensamento de Martínez (2009):

O diálogo não tem necessariamente de levar a um consenso, mas é uma excelente forma de abordar os desentendimentos e de avançar neles. Esse avanço é muito diferente quando há confiança no diálogo e quando não há. Todos já fomos a alguma reunião em que pensamos não conseguir chegar a um acordo com nosso proponente, e avançamos nela de forma bem diferente da cogitada no início, embora não tenhamos chegado ao acordo no final (pág. 59)

Do mesmo modo, o **valor do diálogo** se associa ao **valor do respeito**, pois avançar em um diálogo pressupõe abordar as diferenças, valorizar todas as formas

de linguagens. De modo, a possibilitar a fluidez da comunicação em vez de interromper o seu curso.

O último valor, **a cooperação**, utilizamos dos pressupostos de Martínez (2009) para contribuir com nossas análises. Este autor, apresenta o seguinte argumento sobre o trabalho cooperativo:

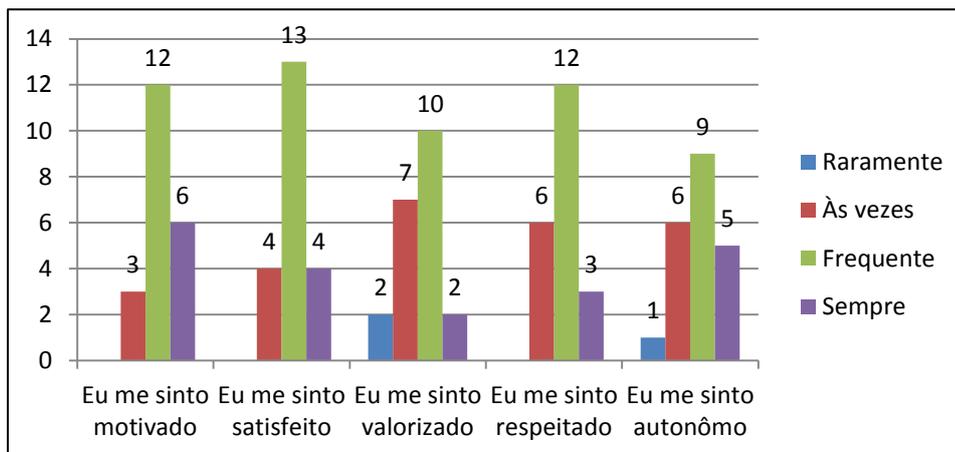
O trabalho cooperativo é um trabalho colaborativo. O trabalho cooperativo é quando você tem uma tarefa e a reparte: você faz isso, você faz aquilo ... mas o colaborativo – que significa termos de construir algo que não sabemos o que é, porque o construímos juntos, colaborando- esse trabalho devemos potencializar mais (pág. 62).

O sentido atribuído ao trabalho cooperativo proposto por Martínez (2009) convoca os sujeitos – alunos, professores, gestores e demais funcionários a trabalhar em conjunto, colaborando para soluções de problemas, em vez de separadamente. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, e de crescimento pessoal e intelectual. Inferimos que nossos docentes ao elencarem o valor da cooperação, estejam considerando a si mesmos nesse processo coletivo.

Prosseguimos com nossa descrição e análise quanto aos **sentimentos relacionados com a profissão** segundo os docentes o PPGED, conforme o **Gráfico 13**:

- 13 (62%) docentes *frequentemente* se sentem satisfeitos;
- 12 (57%) *frequentemente* se sentem motivados e também se sentem respeitados;
- 10 (47,6%) *frequentemente* se sentem valorizados e;
- 9 (43%) *frequentemente* se sentem autônomos no exercício de sua profissão.

Gráfico 13 – Como o professor se sente no exercício da profissão



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Estas informações sobre os **sentimentos relacionados com a profissão docente** deixam transparecer o quanto os docentes se sentem satisfeitos, motivados, valorizados no exercício da profissão.

Consideramos que a relação pessoa/profissão, a nosso ver, não pode ser dissociada, esta relação faz parte de um processo contínuo, que se desenvolve em meio às experiências tanto estimulante como tensas e conflituosas.

De outro modo, Penin (2009) em pesquisa realizada sobre a satisfação /insatisfação no trabalho com professoras de doze escolas municipais do estado de São Paulo, observou uma tendência maior das professoras, quando solicitadas a identificar fatores de satisfação/insatisfação no trabalho, apontaram os aspectos intrínsecos (perceber o produto do trabalho, trabalhar com gente – crianças) como de satisfação e os extrínsecos como de insatisfação (baixa remuneração, trabalho burocrático). Ou seja, a autora dissociar esses e específica, os aspectos intrínsecos relaciona às condições subjetivas e os aspectos extrínsecos às condições objetivas do trabalho docente⁴².

De modo geral, constatamos que os docentes participantes de nosso estudo estão satisfeitos com o exercício de seu trabalho, deduzimos que essa satisfação

⁴² As condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local), e as condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece – no caso do professor especialmente com os alunos (PENIN, 2009, pag. 26).

envolva tanto os aspectos intrínsecos como os aspectos extrínsecos. estes aspectos se inter cruzam, eles estão interligados e não podemos analisá-los de modo isolados.

No que refere as **exigências/attitudes no contexto de trabalho**, os docentes elencaram no **Gráfico 14** que:

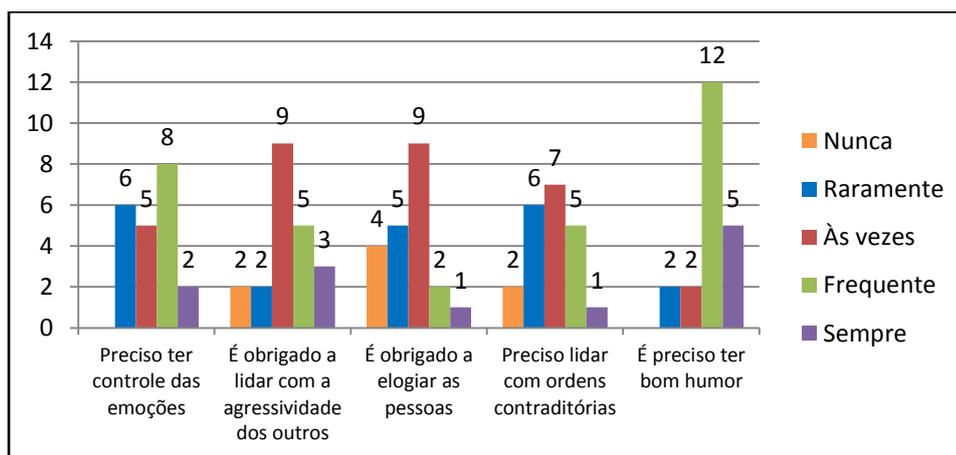
- 12 (57%) docentes referem que *frequentemente* é preciso ter bom humor no trabalho;

- 9 (43%) docentes referem que às vezes é obrigado a lidar com a agressividade dos outros, e outros 9 (43%) referem às vezes são obrigados a elogiar as pessoas;

- 8 (38%) *frequentemente* precisam controlar as emoções e;

- 7 (33,4%) às vezes referem que precisam lidar com ordens contraditórias.

Gráfico 14 – Exigências decorrentes do contexto de trabalho na universidade



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Esse agrupamento do tema **às exigências decorrentes do contexto de trabalho** remete à questão da ética nas relações de trabalho nos PPGEDs. Segundo Rios (2011):

É com base nos princípios da ética que avaliamos mais amplamente todas as dimensões de nosso trabalho. Os critérios que nos fazem estabelecer conteúdos e os métodos, a forma como estabelecemos nossas relações com nossos colegas e os alunos, as escolhas que fazemos, deverão ser questionados se não tiverem como fim último o bem comum. É aí que ganha sentido a afirmação de que a escola deve ser construtora da cidadania. E também de felicidade, que é o outro nome do bem comum (pág. 238).

Neste trecho a autora enfatiza que a ética deve conduzir nossas ações no trabalho educativo e nos questiona sobre os princípios que conduzem o nosso trabalho e as relações que protagonizamos nesses espaços.

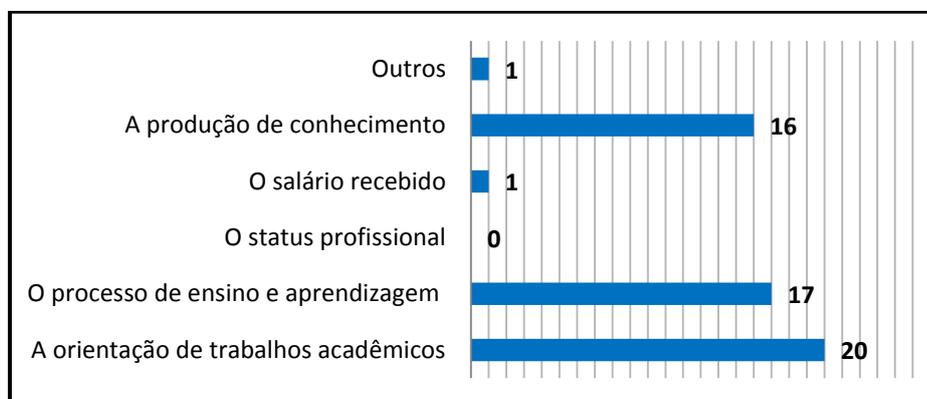
Rios (2011) enfatiza a importância da ética no espaço universitário, não com a função normativa, mas com a função de problematizar as normas existentes, principalmente aquelas instituídas nas instituições sem paramentos legais, a autora propõe uma ética fundada em valores que atendam as exigências dos tempos atuais.

Então, a questão da ética nos conduz a problematização das nossas ações e condutas no meio acadêmico. Segundo as informações prestadas pelos docentes, estes se veem obrigados a lidar com a agressividade dos outros, obrigados a elogiar as pessoas; a controlar as emoções e; saber lidar com ordens contraditórias. Temos a impressão que estes comportamentos/atitudes fazem parte de uma conduta normativa instituída nas instituições que imprimem um código não ético nas relações de trabalho que se desenvolvem na universidade.

No **Gráfico 15** – em relação ao tema da **motivação no trabalho na Pós-Graduação**, os docentes destacam os motivos a seguir:

- 20 docentes sinalizaram a orientação de trabalhos acadêmicos;
- 17 docentes destacam o processo de ensino-aprendizagem;
- 16 destacaram a produção de conhecimento e;
- 1 docente assinalou o salário recebido.

Gráfico 15 – Motivação na Pós-Graduação

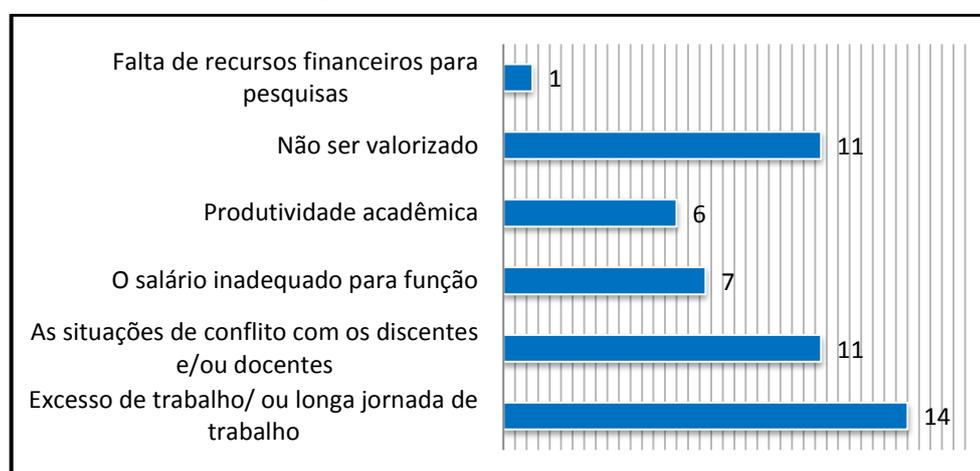


Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Com relação à **desmotivação no trabalho da Pós-Graduação em Educação**, destacaram os seguintes motivos – ver **Gráfico 16**:

- 14 docentes referem que desmotiva o excesso de trabalho/ou longa jornada de trabalho;
- 11 lembraram situações de conflitos com os discentes e/ou docentes; outros 11 docentes também destacaram não serem valorizados;
- 7 destacaram o salário inadequado para a função;
- 6 docentes assinalaram a produtividade acadêmica e;
- 1 a falta de recursos.

Gráfico 16 – Desmotivação no trabalho docente



Fonte: Produzido pela Pesquisadora, 2013.

Para complementar as discussões dos agrupamentos dos temas abordados no formulário online não podemos deixar de tratar do tema da **motivação/desmotivação do trabalho docente** na universidade e especificamente na Pós-graduação em educação – *lócus* de nosso estudo.

Abraham Maslow (1987), autor da Teoria da Motivação, tratou com profundidade da hierarquia da necessidade humana e suas relações com o desenvolvimento da personalidade.

Este autor idealizou uma Hierarquia de Necessidades que devem ser satisfeitas, vislumbrou que a pessoa mais saudável seria aquela que satisfaz e vai avançando nessa hierarquia. As necessidades apontadas por ele são de níveis progressivos de aparecimento e superação dessas necessidades, que vão desde as

necessidade fisiológicas, de segurança, de pertencer, de amor, de auto-estima até as de auto-realização (MOSQUERA, 2008).

Os docentes, sujeitos de nossa pesquisa, sinalizam que suas motivações para o trabalho estão relacionadas com as atividades do mesmo, como: a orientação de trabalhos acadêmicos, a produção de conhecimentos (teses, dissertações, artigos) e o processo de ensino-aprendizagem.

Esses indicativos nos remetem a discussão anteriormente feita, sobre a satisfação com o exercício de seu trabalho. Deduzimos que os docentes se motivam quando se satisfazem nas atividades que desenvolvem.

De forma contrária, a desmotivação com o trabalho nas universidades e nos PPGEDs ocorre, segundo os docentes, com fatores relacionados com o excesso de trabalho/ou longa jornada de trabalho; as situações de conflitos com os discentes e/ou docentes; a desvalorização profissional; o salário inadequado para a função; e a produtividade acadêmica.

Assim, aqueles motivados com o seu trabalho nos PPGEDS, satisfazem suas necessidades de conhecimento, confiança, segurança. Aqueles que estão desmotivados apontam que as condições de trabalho não atendem suas necessidades de auto-realização com o trabalho.

Por fim, acreditamos que essas descrições e análises possibilitaram a generalização de sentimentos, emoções, valores que expressão a dimensão afetiva que envolve os docentes no desenvolvimento do seu trabalho nos Programas de Pós-Graduação em Educação, estas revelam indícios mais visíveis dos aspectos afetivos que os docentes relacionam com suas atividades nos PPGEDs.

2.5 – Descrição das Temáticas Interpretativas

Nesta seção descrevemos as representações sociais dos docentes da UFPA e UEPA sobre a afetividade e suas implicações no trabalho que desenvolvem na Pós-Graduação em Educação. Desta forma apresentamos as temáticas interpretativas seguidas das temáticas analíticas, destacamos os universos consensuais nos quais essas representações são construídas e compartilhadas.

As temáticas interpretativas resultaram da reorganização das unidades de sentidos dos conteúdos das falas dos sujeitos, a partir das entrevistas de aprofundamento.

Estas representam tanto as unidades de significados dos conteúdos das entrevistas como os sentidos compartilhados pelos docentes sobre a afetividade. As temáticas agrupam sub temáticas que contêm informações, conceitos articulados entre si e representam as singularidades dos sentidos compartilhados e vivenciados pelos docentes no trabalho da pós-graduação em educação.

Apresentamos abaixo o **Quadro 3**, neste descrevemos as três temáticas de investigação que nortearam o roteiro da entrevista de aprofundamento e; as oito temáticas interpretativas e suas respectivas sub-temáticas, provenientes da entrevista de aprofundamento.

Quadro 3 – Síntese das Temáticas Interpretativas e as Subtemáticas.

Nº	TEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO	TEMÁTICA INTEPRETATIVA	SUBTEMÁTICAS
1	AFETIVIDADE	1. Concepção de afetividade na educação	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na afetividade positiva • Sentimentos ambivalentes • Integração do racional e afetivo • Interação social • Relação professor-aluno • Dimensão afetiva articulada ao trabalho docente
		2. Constituição/ Condição	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de aprendizagem • Saber conviver • Demanda tempo e espaço • Desenvolvimento de valores • Inerente à condição humana • ambiente hostil <i>versus</i> acolhedor
2	RELAÇÃO AFETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE	3. Relação vivida (prazer/desprazer)	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento prazer • (trans) Formação de pessoas e da sociedade • Desvalorização do trabalho docente

			<ul style="list-style-type: none"> • Desequilíbrio emocional - tensão, desconforto, <i>stress</i> • Intensificação do trabalho docente • Produtivismo acadêmico (Política educação superior) • Racionalidade técnica <i>versus</i> Racionalidade das relações • Isolamento x Convívio com jovens
		4. Relação ideal (prazer)	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência ao prazer • Indissociabilidade afetividade e trabalho docente
		5. Manifestação dos afetos (expressão)	<ul style="list-style-type: none"> • Preferências, opiniões, nossos conhecimentos. • Diferentes manifestações afetivas • Ênfase no aluno • Dificuldades de expressão • Formação de vínculos afetivos
3	RELAÇÕES AFETIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	6. A relação afetiva nas IES	<ul style="list-style-type: none"> • A dimensão afetiva pouco valorizada • Visão mercadológica • Abertura para as questões afetivas • A afetividade perpassa todas as atividades de trabalho: ensino, pesquisa e extensão. • Demanda afetiva dos alunos da graduação
		7. Ênfase na relação Orientador/Orientando	<ul style="list-style-type: none"> • A maturidade intelectual: aproximação e afastamento • Conhecimento mediador de relações afetivas • Vínculos mais duradouros
		8. Dinâmica da afetividade do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Invisibilidade da afetividade • Política reguladora • Impotência e sofrimento • Reconhecimento das diferenças

Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2013.

Na sequência descrevemos as temáticas interpretativas e as discussões das respectivas sub temáticas:

2.5.1 – Concepção de Afetividade na Educação

Esta temática reúne as unidades de significados que se articulam em torno das concepções dos docentes sobre a afetividade. São falas que explicitam noções, conceitos já reificados no meio acadêmico, estes se assemelham aos campos

conceituais dispostos na literatura sobre o assunto. Outros partem de experiências vividas e demonstram reelaborações por parte dos docentes.

Os docentes ao reportarem sobre o tema da afetividade expressam conteúdos alinhados a uma perspectiva humanista de afetividade. Eles relacionam quase sempre com sentimentos ligados ao amor, a partilha, doação, confiança, aproximação e afeição. Entretanto, há aqueles que compreendem a afetividade com aspectos de mediação das relações humanas. Ou seja, os docentes, compreendem que em certas ações afetamos as pessoas ao nosso redor, mas também podemos ser afetados por elas.

Para Wallon (1995) a afetividade é entendida como uma disposição ou capacidade e ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações agradáveis e desagradáveis, prazerosas ou desprazerosas.

A respeito da afetividade no contexto educativo, os docentes sinalizaram a importância da interação relação professor-aluno para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Estes docentes entendem que a dimensão afetiva está articulada também ao trabalho docente.

Na visão de Arantes (2003, p. 35) é indiscutível a relação existente entre cognição e afetividade no processo da construção do conhecimento, “quando o sujeito abstrai ou seleciona um elemento da realidade, atribui a ele um determinado significado e estabelece relações e/ ou implicações com outros dados e significados”.

Tal constatação reafirma a idéia de que, afetividade e cognição são elementos presentes no processo educativo, como disseram os docentes.

Os relatos abaixo ilustram a definição dos docentes:

P6.5 – É partilha, troca, confiança, compartilhamento de emoções.

P1.13 – A afetividade significa contato (dar um abraço), interação e amizade.

P3.10 – Afetividade é amor, prazer, doação, entrega, disponibilidade. Querer estar junto. Dimensão bem subjetiva.

P10.3 - eu acho que a afetividade pra mim é um vínculo. Ela é aquela coisa que te dá, que faz com que tu te aproxime do outro. Que tu te aproxime, que tu esteja em contato com o outro.*

Para estes sujeitos-docentes, a afetividade é concebida como um sentimento presente nas relações sociais e acadêmicas. De outro modo, os docentes concebem que a afetividade é composta de sentimentos ambivalentes de prazer/desprazer.

Estes dispõem de uma compreensão de integração dos aspectos afetivos e intelectuais. Assim, como que esses aspectos fazem parte das interações sociais.

As falas dos docentes traduzem imagens diferentes sobre a afetividade, o docente P5.6 descreveu a afetividade com sentidos ambivalentes de agrado e desagrado, que se aproximam dos conceitos teóricos de Wallon e Freud.

Para o docente P1.13, o sentido de afetividade está vinculado a sentimentos positivos. São falas que traduzem concepções reificadas no senso comum, naturalizadas na comunicação.

P1.13 – A afetividade significa contato (dar um abraço), interação e amizade

P5.6 – Somos afetados e afetamos, agradamos e desagradamos (sentimentos ambivalentes)

P5.8 – A afetividade é estar afinado, sintonizado e não somente guiado por motivos racionais, lógicos.

Estas imagens e sentidos sobre afetividade imprimem familiaridade e favorecem a compreensão do objeto.

Sobre a temática Concepção de Afetividade na Educação conjugam imagens que mostram a predominância de uma representação generalizada e positiva da afetividade, os docentes reconhecem a afetividade como um componente inerente à pessoa humana, que deve ser vista integrada aos outros aspectos do desenvolvimento da pessoa, como a cognição, o intelecto. A partir dessa representação, estes docentes fazem articulações com o trabalho docente, a afetividade é vista como dimensão presente em vários contextos em que estão inseridos.

Podemos constatar, ainda, que, embora ocorra uma representação positiva sobre a noção de afetividade entre os docentes – há aqueles que compreendem que a afetividade é construída como processos de “afetamentos” entre os pares, ou seja, o sujeito tanto afeta com suas palavras e atitudes como também é afetado pelos que o rodeiam. Desse modo, a afetividade é constituída de sentimentos

ambivalentes, esta premissa coaduna com os pressupostos teóricos de Freud e Wallon.

2.5.2 – Constituição/Condição

A temática constituição/condição na visão dos docentes se refere a processos ou condições que promovem a afetividade nas relações educativas. Essas condições dizem respeito à habilidade como saber conviver em grupos, o que implica o desenvolvimento de valores como respeito, ética, alteridade, responsabilidade.

Os docentes se ressentem da falta de tempo e de espaço para viver junto das pessoas, assim, ao refletirem sobre as relações que vivem no meio acadêmico, reconhecem a necessidade de construção de espaços de valorização de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Os docentes concebem que a convivência com seus pares precisam ser determinada por um sistema de valores. Sabem que seu trabalho é, em tese, um espaço apropriado para a formação de valores e de posturas, entende que é importante, uma formação acadêmica que contemple o ser humano em todas as suas dimensões, entre elas, a dimensão afetiva e ética, pois, para ensinar, exige-se afeto e postura ética.

Dentro desse princípio, as ações devem corresponder às competências necessárias exigidas para o exercício da docência, entre elas: a competência ética. Nas relações de pessoais e profissionais as pessoas devem se valorizados pelo seu conhecimento, atitudes, expressão de seus sentimentos, desejos, planos, saberes, afetos e sonhos.

As falas abaixo ilustram estas descrições:

P2.2 – É por meio da ética que nós vamos situar como sujeitos responsáveis por conseguir uma dignidade no nosso trabalho.

P11.7 - Muitas vezes, elas se colocam realmente sempre em primeiro lugar que olhar o outro, sem escutar o outro, sem ouvir, de ter essa, essa sensibilidade. Eu penso, dessa forma.*

P2.4 – Afetividade é a construção de vínculos entre eu e o outro. A afetividade se constrói na relação com o outro.

A relação afetividade e ética são imprescindíveis ao ser humano. Assim, como a afetividade, a ética se concretiza nas relações sociais. Para FREIRE (2005) respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.

Nesta temática os docentes se remetem que a afetividade para sua vivência necessita de certas condições como: saber conviver em grupos; a necessidade de tempo e espaço para esta convivência e o desenvolvimento de valores que se sustentam pela ética, amizade, respeito, empatia, responsabilidade, disponibilidade, etc.

2.5.3 – Relação Viva (Prazer / Desprazer)

A temática denominada relação viva enuncia sentidos atribuídos pelos docentes com relação ao trabalho e a afetividade. Notamos que os docentes convivem com sentimentos de prazer, satisfação com as atividades que desenvolvem. Os docentes entendem que por meio do trabalho que desenvolvem podem (trans)formar as pessoas, a sociedade. Porém, os docentes consideram que o trabalho docente é desvalorizado socialmente, o que lhes causa insatisfação e desprazer.

Somado a esses significados são tomados por uma política de intensificação do trabalho docente, que culmina por desencadear o produtivismo acadêmico, com predomínio de uma racionalidade técnica instrumental que repercute nas relações profissionais, ocasionando desequilíbrio emocional - tensão, desconforto, stress.

Vejamos os relatos a seguir:

P1.4 – A intensificação do trabalho docente é negativo para as relações, nós vivemos de relações.

P4.4 – Não tem um fim em si mesmo. Ele (TD) busca a libertação das pessoas, a conscientização das pessoas a transformação da sociedade, o rompimento ou a superação das desigualdades, a afirmação da igualdade na diferença.

P6.1 – O trabalho docente traz sentimentos contraditórios: prazeroso e sacrificante.

Sobre as condições de prazer e desprazer vividas no trabalho nas universidades, nos baseamos em Mancebo (2007) para algumas considerações. Esta autora afirma que instituições de ensino superior foram “convidadas” não só a

se adaptar às novas composições trabalhistas, como também ajustar seu produto às exigências mais recentes do capital.

Em decorrência desses ajustes, o cotidiano da universidade e a conformação das atividades docentes se veem duplamente atingidos pela organização produtiva emergente: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo.

A hipótese, defendida por Mancebo (2007) de que, nas instituições universitárias e no trabalho do professor, as características próprias ao trabalho flexível têm se feito presente e com grande intensidade, impondo uma nova lógica às rotinas acadêmicas, dando ao dia-a-dia das instituições de ensino superior uma dinâmica diferenciada.

Por outro lado, a despeito da conjuntura adversa, persistem práticas docentes que remetem à construção de alianças, de compartilhamento dos conhecimentos, de produção de novos sentidos e significados, mesmo que em espaços específicos e em momentos particulares. Esta autora se remete ao conceito de “sobreimplicação”.

A sobreimplicação é um conceito que permitiria compreender o sentido de prazer que os professores encontram em seu trabalho, sua “sobrevivência” enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores “*full-time*”, trabalhadores com 24 horas de trabalho diário, ainda que espacialmente fora dele. Trabalho, subjetividade e sobre-exploração apresentar-se-iam organicamente imbricados na sobreimplicação e o encanto que paira sobre a vida universitária poderia, sob este prisma de análise, estar-se voltando contra o próprio professor.

De fato, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho, tais “estratégias de defesa são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade” (Dejours, 1999, p. 18), mas também encerram armadilhas que podem se fechar sobre os que, graças a elas, conseguem suportar o sofrimento sem se abater ou sucumbir: são “Necessárias à proteção da saúde mental contra os efeitos deletérios do sofrimento, as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer” (Dejours, 1999, p. 36).

2.5.4 – Relação Ideal (Prazer)

Esta temática emerge de um imaginário ideal sobre a afetividade relacionada com o trabalho docente. Evidenciamos uma tendência ao prazer, ou seja, os docentes representam um desejo de experimentar situações mais prazerosas no exercício do trabalho. Constroem uma imagem ideal da afetividade no trabalho. Assim, traduzidos nas falas:

P5.20 – Afetividade e trabalho docente estão unidos, manifestando no equilíbrio emocional , envolvimento com o trabalho, no tratamento com o conhecimento, no relacionamento interpessoal, na habilidade negociar, ceder, exigir e conversar.

P3.22- É preciso estabelecer uma relação de amorosidade com a profissão docente. Amor não romantizado, mas de respeito, confiança, de entrega, de doação. Sem isso você vai fazer outra coisa. É preciso gostar do faz. Vou fazer até quando me der prazer.

P12.3 - Eu acho que a afetividade ela é fundamental no trabalho docente. Se nós não tivermos a afetividade, dificilmente você consegue caminhar um trabalho prazeroso né.*

Codo (2002) afirma que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida.

Segundo este autor, com a presença da afetividade nas relações do trabalho no âmbito educacional, motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos e professores. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que se estabelecem muitos processos de construção de conhecimento.

De outro modo, a relação afetividade e o trabalho docente é apresentada com forte tendência a idealização, ou seja, os docentes tendem a idealizar as relações no trabalho, numa busca incessante do prazer. São crenças que favorecem continuar lutando por boas ações no trabalho, escamoteando inclusive, as doenças. Assim, o docente terá condições de superá-las e vencê-las.

2.5.5 – Manifestação dos Afetos (Expressão)

Sobre a manifestação dos afetos, segundo estes docentes assinalam a existência de diferentes formas de expressão dos afetos. O que depende da personalidade e atitudes das pessoas como também suas preferências, opiniões, conhecimentos. E enfatizam ser na convivência com os estudantes, principalmente da graduação que experimentam a relação afetiva. Também, consideram essa manifestação importante para dirimir os conflitos existentes e também fortalecer os vínculos afetivos.

Segue abaixo, a compreensão da manifestação afetiva:

P5.11 – Afetividade se manifesta no trabalho pelas nossas preferências, opiniões e até pelos nossos conhecimentos – estão impregnados por nossas disposições afetivas, não pode ser separado da nossa história pessoal, da nossa cultura.

*P11.9 * - ..essa manifestação ela pode se dar de várias formas. Quando alguém chega e te dá um bom dia, quando alguém chega e te dá um abraço, quando alguém chega e te cumprimenta.*

P11.12 - ..no trabalho docente, eu vejo que essa afetividade também ela se manifesta pelo respeito que... que eu tenho com as outras pessoas. A gente sabe que respeitar o outro, a gente não aprende na Universidade, na escola. Isso a gente aprende lá na nossa casa, nosso primeiro grupo formativo.*

2.5.6 – A Relação Afetiva nas IES

A temática relação afetiva nas IES envolve a percepção dos docentes, de que a dimensão afetiva é pouco valorizada nas universidades, entendem que a política no ensino superior e na pós-graduação é muito mais da lógica da produtividade. Nas falas dos docentes participantes, as instituições precisam dar mais abertura para as questões afetivas (relações de cordialidade, respeito, sensibilidade). Pois, compreendem que a afetividade perpassa todas as relações de trabalho no ensino, pesquisa e extensão. Observem os comentários a baixo:

P4.29 – Na universidade afetividade é desprestigiada.

P6.11 – O tema da afetividade está apartado da universidade, onde predomina a racionalidade técnica, impessoalidade e falta de cortesia.

P9.15 - esses temas, é fundamental de serem retomados na universidade porque me parece que a racionalidade dominante agora, está cada cada vez mais oprimindo as pessoas, fazendo com que elas se fechem nos seus guetos, nas suas... nas suas individualidades e esqueçam o trabalhar em comum, o respeitar o outro, o construir a identidade do outro porque o trabalho docente é isso.*

2.5.7 – Ênfase na Relação Orientando-Orientador

Segundo os docentes entrevistados, a relação afetiva na pós-graduação é vivida mais na relação orientando-orientador. Os docentes consideram que a maturidade intelectual dos discentes da pós-graduação tem duas tendências: de aproximação ou afastamento. Pois, o conhecimento passa a mediar as relações afetivas e os vínculos se tornam mais duradouros, a ponto de continuar depois que finaliza os estudos,

P5.19 – São experiências diferentes, na pós-graduação há mais proximidade, convívio.

P6.10 – Relação de convivência somente com os alunos e orientandos.

P2.13 – Na pós-graduação, os vínculos forma mediados pela via do conhecimento, isto alimenta as relações: os alunos nos procuram em busca do conhecimento (pedem livros, referências, sugestões...)

Quanto à *relação orientador/orientando*, os docentes representam num movimento de aproximação e afastamento, ora precisam estar junto dos discentes nas aulas, encontros, cursos, ora se distanciam por causa do término das disciplinas, a saída dos cursos. Os vínculos afetivos mais duradouros são com os orientandos com quem elaboram, orientam e supervisionam os projetos. Veem que as relações afetivas se expressam pela via do conhecimento, quando os discentes acessam os docentes para orientações e discussões de assuntos sobre seus projetos e os docentes também, recordem dos temas dos alunos, indicam artigos, livros, etc.

2.5.8 – Dinâmica da Afetividade do Docente

Por fim, a temática dinâmica da afetividade do docente encerra as temáticas interpretativas. Nas entrevistas, uma parte dos docentes assinalou a falta de

acolhimento nas relações acadêmicas e administrativas nos programas de pós-graduação. O que invisibiliza as relações afetivas, estes criticam a política de regulação para a pós-graduação interferindo nas relações profissionais, o que contribuem para a promoção de um ambiente hostil que gera impotência e sofrimento. Os docentes declaram a importância do reconhecimento das diferentes personalidades, valores e individualidades dos sujeitos que compõem os PPGEDs.

Estes consideram emitiram as seguintes ideias:

P3.12 – Refere a um movimento de mudança na pós-graduação. Antes havia um movimento coletivo, todos em prol do programa, depois a burocratização, os altos padrões de exigência fragmentou o grupo em subgrupos (grupos de pesquisa).

P2.6- Mas um ambiente hostil pode também pode causar impotência no professor, este pode ficar mais motivado ou desmotivado

P2.21 –Importante perceber que os sujeitos se constitui de modos diferentes. Isto é importante para a construção dos vínculos, ajuda a qualificar o trabalho na graduação e pós-graduação.

Estas verbalizações explicitam os aspectos positivos e negativos das relações acadêmicas no âmbito do trabalho. Quanto os aspectos positivos se referem a convivência no grupo de docentes de respeito, cordialidade, diálogo, trabalho colaborativo e os aspectos negativos são conflitos, desrespeito, sentimento de impotência e sofrimento, desconsideração das diferenças.

III Seção

AS IMAGENS E OS SENTIDOS SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA DE DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA E DA UEPA.

Nesta seção, apresentamos as temáticas analíticas que foram reorganizadas a partir das temáticas interpretativas. Elas assinalam a significação consensual que os docentes atribuem à afetividade no seu trabalho. A composição do conteúdo das temáticas analíticas tem a finalidade do desvelamento dos processos envolvidos na constituição das Representações Sociais (NASCIMENTO, 2011).

Nossa análise se apoiou na abordagem processual do campo de estudo das RS que objetiva a evidência da elaboração e partilha dos conhecimentos que cercam a realidade e o sistema de valores dos grupos.

Os dois processos construtores de representação social são a objetivação e a ancoragem. A **objetivação** representa a imagem mental dos sujeitos e a **ancoragem** manifesta os sentidos que os grupos sociais ancoram as imagens (mental) do objeto em foco.

São processos psíquicos que buscam tornar familiares os objetos que ainda não foram representados, por não fazerem parte de nossa rotina, a partir do momento que conseguimos vinculá-los ao nosso sistema de valores, eles tendem a se tornar familiar e passam a guiar nossos pensamentos e práticas.

Para tanto, a constituição das representações sociais está centrada em um núcleo figurativo que associa as qualidades, as características de pessoas, dos fatos e de “coisas”. Dessa forma, a transformação de uma representação passa pela modificação do núcleo figurativo, parte sólida e estável e responsável pelo significado desta.

A ancoragem incorpora conceitos não familiares juntamente com aqueles que o indivíduo possui certa familiaridade. Representa a integração do novo conceito às crenças, valores e saberes preexistentes, a incorporação de um novo conceito passa a fazer parte da rede de significações do sujeito segundo Moscovici (2000).

Em linhas gerais, ocorre uma interação dialética entre objetivação e ancoragem, o que permite compreender a construção de uma representação, seu

núcleo figurativo; o sistema de significação dado ao objeto; a interpretação da realidade e de orientação de comportamentos, o que permite compreender como os sujeitos se posicionam diante de determinado objeto.

As imagens e sentidos que constituem as representações sociais sobre a afetividade apresentam conteúdos que se relacionam ao plano cognitivo-intelectual, ético-relacional e o afetivo. Concebemos esses conteúdos ou elementos como dimensões das representações dos docentes dos PPGEDs sobre a afetividade, nomeados da seguinte forma: **Dimensão intelectual; Dimensão ética, política e relacional e; Dimensão afetiva.**

No **Quadro 4** apresentamos a síntese das temáticas analíticas, os conteúdos construtores das objetivações e as ancoragens do objeto em estudo.

Quadro 4 - Síntese das temáticas analíticas que constam as objetivações e ancoragens.

TEMÁTICAS ANALÍTICAS	OBJETIVAÇÃO	ANCORAGEM
DIMENSÃO INTELECTUAL	• Pensamento racionalidade e	• Concepções reificadas no senso comum
DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA RELACIONAL	• Dinâmica das relações • Valores éticos • Organização política dos grupos	• Relação de desequilíbrio e conflito
DIMENSÃO AFETIVA	• Sentimentos e emoções	• Manutenção de conflitos • Resolução de conflitos

Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2013.

A seguir, apresentamos as três dimensões e seus conteúdos:

3.1 – A dimensão intelectual (pensamento, cognição, raciocínio)

A discussão sobre a dimensão intelectual dos docentes na literatura do campo educacional quase sempre busca refletir sobre os fundamentos educativos, sobretudo, aqueles que elucidam o fenômeno a partir das bases sociais, históricas, políticas e filosóficas. Esses estudos criticam a crescente valorização dos fundamentos psicológicos da educação, pois consideram que estes fundamentos reafirmam a formação técnico-científica, com base em ferramentas analíticas sem aliar às análises macrossociais.

Citamos a concepção do trabalho intelectual de Giroux (1987, 1997), este defende que o professor seja visto como um *intelectual transformador*. Esse tipo de intelectual resgata a dimensão política da prática pedagógica, especialmente ao assumir como ponto de partida para o seu trabalho o discurso da crítica e da possibilidade. Ele procura desvelar as relações existentes entre o conhecimento, o poder e a linguagem e tem como principal tarefa, dentro do espaço escolar, o aparecimento das armadilhas ideológicas que legitimam as desigualdades sociais e culturais.

Além de considerar a linguagem da crítica e da possibilidade, Giroux (1997) defende, ainda, que outro ponto de partida para o intelectual deve ser o trabalho com indivíduos e grupos nos seus diversos ambientes, sejam eles raciais, culturais, históricos. Tais ambientes devem ser assumidos com seus inúmeros problemas, mas, sobretudo, como ambientes de esperanças e sonhos. O trabalho do intelectual precisa, então, imbuir-se de uma teoria que leve à transformação social, à luta contra as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

Freire (2005) argumentou que o professor intelectual é aquele que não tem medo de optar pelo risco e pela ousadia. Aliás, em ambos os autores, essa é a marca do conceito de intelectual: a opção. O intelectual tem, sempre, uma escolha que pode e deve ser feita.

Um professor intelectual, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, representada por Saviani (2008) reconhece que não se pode trabalhar com a existência de um saber pronto, acabado. A produção do saber é processo e processo que se dá a partir, sempre, das condições materiais que cada sujeito encontra.

Finalmente, em Henry Giroux (1997), a dimensão pedagógica e a dimensão política da prática não se separam, estando profundamente imbricadas, em Saviani (1983; 1997; 2008), encontramos um primeiro cuidado que é a necessária discussão acerca da especificidade do fenômeno educativo. Embora a educação tenha uma importante dimensão política, não pode estar a ela submetida, pois, como bem afirma o autor, em política, a relação é estabelecida entre sujeitos antagônicos e que precisam vencer um ao outro; em educação, a relação que se trava é entre sujeitos não antagônicos e que não precisam vencer, mas convencer pela força do argumento.

Esses posicionamentos mostram a valorização da dimensão política, cultural e social da prática pedagógica, resgatam a necessidade da crítica nos processos educativos. Contudo, o pensamento pedagógico estremece diante das incertezas das Ciências Humanas e se encontra situada pelos mais variados apelos decorrentes da especialização do saber e da complexidade da sociedade.

Assim, o afastamento de problematizações ligadas aos aspectos psicológicos como os aspectos subjetivos da afetividade, destitui os processos educativos de compreensões mais complexas sobre os processos de formação e de identidade dos sujeitos.

É nesse contexto amplo que, apresentamos a proposição da dimensão intelectual de nosso estudo. Esta diz respeito ao modo como os docentes cognitiva e racionalmente articulam os conceitos sobre a afetividade. Os docentes em suas falas emitem ideias, opiniões, impressões, percepções constituídas a partir de sua realidade social ancorados em experiências e construções passadas.

Guareschi (1995) trata da dimensão cognitiva como dimensão inerente das RS, estas inserem a construção dos saberes sociais envolvidos, o caráter simbólico e imaginativo dos sujeitos. Este coloca em cena, a dimensão afetiva, entende que a busca de compreensão e sentido do mundo não é só feita a partir do conhecimento, mas também com emoções e sentimentos; e essas duas dimensões se pautam nos acontecimentos da realidade social.

Neste sentido, a dimensão intelectual dos conteúdos que constituem as RS sobre a afetividade resultam da racionalidade de processos de aprendizagem não somente advindos de processos educativos formativos, mas sobretudo, dos processos subjetivos particulares de cada sujeito.

Em geral, as instituições de ensino, como as universidades e seus programas de pós-graduação prevalecem o paradigma da razão intelectual, instrumental-analítica⁴³, que constituem modos de pensar e agir, representações sociais que interferem diretamente no funcionamento das nossas práticas sociais e ações.

⁴³ Paradigma dominante na sociedade capitalista contemporânea que contempla um tipo de razão que se concentra em encontrar e aplicar os meios mais eficientes para obtenção determinados fins, os quais são simplesmente aceitos sem questionamento. Um exemplo mais recente de razão instrumental é dado pela lógica adotada nas reformas educacionais neoliberais (SILVA, 2000).

Porém, é no fazer cotidiano que gestamos a produção de nossas representações, por meio dos novos padrões comunicacionais difusos, emergem novas formas de representação.

3.2 – Dimensão ética, política e relacional: respeito, responsabilidade, convivência.

Entendemos a dimensão ética, política e relacional conjugada de princípios éticos e valores dos docentes concebidos em suas experiências na vida pessoal e profissional. Esta dimensão dispõe de imagens que traduzem a dinâmica das relações sociais nos PPGEDs, os valores éticos e; as posições políticas dos docentes dos programas de pós-graduação em educação na UFPA e UEPA.

Os docentes reconhecem que o trabalho tem um caráter relacional, estes são incentivados a composição de linhas de pesquisas, grupos de estudos e pesquisas, composições de banca de defesas, que são atividades que remetem às relações grupais. Em vista disto, são submetidos a convivência em/nos grupos a uma ética de convivência. Além das prescrições que demandam a política interna dos programas, instrumentalizadas por seus regimentos, resoluções.

Rios (2011) afirma o desafio que é falar em ética na Universidade, pois as atitudes das pessoas com frequência refletem “cinismo”, é uma atitude de indiferença diante dos valores. O que para ela desemboca na desesperança, na negação da utopia e, ainda, parafraseando Santos (1995) afirma o “reencantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro” (pág. 241)

De outro modo, esta dimensão política relacional se coaduna com a dimensão relacional definida na pesquisa de Rebolo (2005) que estudou a satisfação e o bem-estar dos docentes com o seu trabalho, este observou a necessidade de certa condição para desenvolvê-lo que implicam quatro dimensões do trabalho, entre elas está a dimensão relacional, assim a define:

[...] ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, relações hierárquicas, apoio sócio-emocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas, objetivos e

estratégias a serem adotadas, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado (REBOLO, 2005, p. 10-12).

A partir desta definição, a dimensão relacional é pautada numa perspectiva dos valores, comunicação e reconhecimento do trabalho.

As imagens de valores como **respeito, responsabilidade e convivência** sobressaem na dimensão ética constitutivas das RS dos docentes dos PPGEDs. Supomos que as possíveis relações de conflito e de desequilíbrio vividos pelos docentes nas universidades ancoram esses valores às relações sociais.

Como se averigua, a ética e a moral são intrinsecamente relacionais.

3.3 – A dimensão afetiva: emoções, sentimentos e afetos.

A dimensão afetiva envolve as emoções, sentimentos e afetos, imagens afetivas, saberes que dão condições para a vida afetiva. É o modo como os docentes se utilizam, elaboram, (re)constroem os sentidos e significados da afetividade e como a manifestam no trabalho docente, que envolve múltiplas relações sociais que integram alunos, outros docentes, gestores, funcionários, etc.

Da dimensão afetiva emergem os sentimentos positivos e negativos, de prazer e desprazer, satisfação e insatisfação, que desencadeiam atitudes pró-ativas ou não no contexto de trabalho. É quando surge uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, cuidar, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro (JUTRAS, 2005). Do contrário, essa dinâmica afetiva não se expande e engessa as relações nos grupos, e promovem grupos fechados.

As falas dos docentes traduzem sentimentos de afetos positivos como **gostar, cuidar e acolhimento**. Estes descrevem também a falta ou ausência desses afetos ou atributos afetivos nas relações acadêmicas e na própria Universidade, também referiram **impessoalidade e a falta de cortesia** nas relações. E ainda reconhecem que as relações afetivas são mais presentes com os alunos do que entre docentes.

Por fim, no conteúdo das dimensões das representações sociais dos docentes, destacamos a estreita relação que constituem estas dimensões na esteira das relações sociais, políticas, culturais. Entendemos que estas dimensões estão entrelaçadas e a ênfase dos conteúdos depende da dinâmica social instituída pelos

grupos ou pelas instituições. Isso implica não haver consensos generalizantes, unânimes. A esse respeito, Wagner (1998) explica que nenhuma representação é compartilhada por todos os membros de um grupo.

Em suma, as temáticas analíticas resultaram da análise das temáticas interpretativas, estas possuem relações intrínsecas e, são resultados dos saberes compartilhados, atitudes e sentimentos que os docentes possuem sobre a afetividade no trabalho docente na pós-graduação em educação da UFPA e da UEPA.

As imagens e sentidos que constituem as representações sociais dos docentes dos PPGEDs sobre a afetividade confirmam nosso pressuposto que a afetividade é um componente representacional e constitutivo das relações entre os docentes. Estas representações sociais são partilhadas e comunicadas nas interações dos contextos acadêmicos, devemos levar em consideração as particularidades e singularidades que estes programas de pós-graduação apresentam em sua organização.

3.4 – Ressignificação e/ou reificação: as implicações das tendências de objetivações ancoragens que organizam as RS de docentes nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A partir das análises dos elementos constitutivos dessas representações (dimensões), constatamos duas tendências de imagens (objetivação) e sentidos (ancoragens) que produzem implicações nas dinâmicas relacionais e afetivas no trabalho docente da pós-graduação em educação da UFPA e da UEPA⁴⁴.

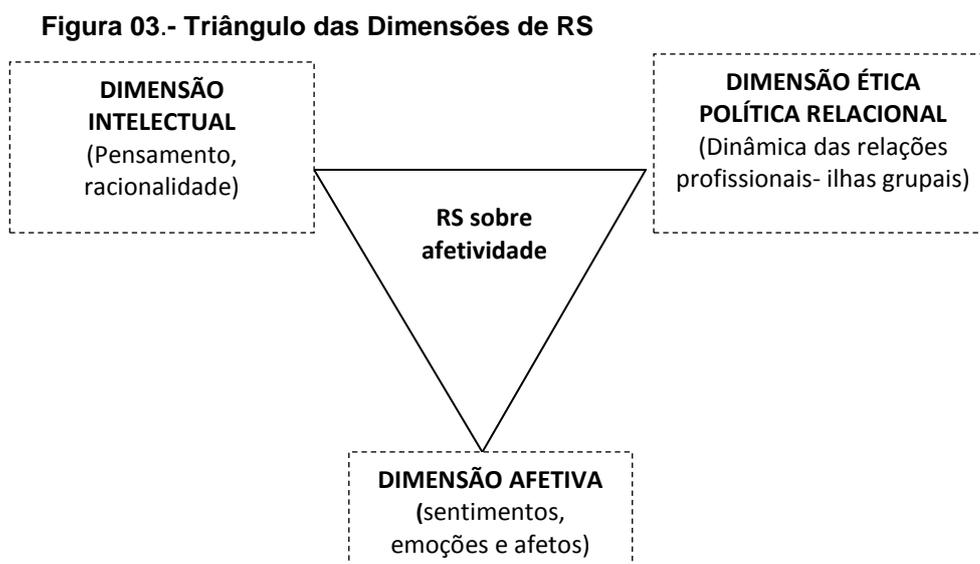
Neste sentido, apresentamos **dois esquemas dinâmicos de tendências** que organizam as **objetivações e ancoragens** encontradas, a partir das análises das representações sociais dos docentes dos PPGEDs sobre afetividade. Por meio destes dois esquemas, pretendemos dar ênfase à **dimensão afetiva**.

Como já analisamos antes, a constituição desta dimensão parte das experiências afetivas, compreendidas como processos psíquicos expressos numa

⁴⁴ Devemos esclarecer que as informações obtidas dos sujeitos-docentes participantes deste estudo, fizeram parte de um único *corpus* de análise, ou seja, as análises empreendidas não pretenderam especificar nem identificar seu pertencimento a qualquer um dos programas de pós-graduação, os quais os docentes fazem parte.

perspectiva de sentidos ambivalentes, de afetos prazerosos e desprazerosos, agradáveis e desagradáveis.

Assim, nos permitimos esboçar a figura de um triângulo invertido, no qual apresenta três vértices: dois estão na horizontal, de um lado encontramos a **dimensão intelectual** e do outro lado a **dimensão ético-política relacional**, no terceiro vértice, dispomos a **dimensão afetiva** e no centro deste esquema estão às **Representações Sociais dos docentes sobre a afetividade** – veja **Figura 03**.



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2013.

As duas tendências de objetivações e ancoragens revelam dinâmicas diferentes das imagens compartilhadas pelos docentes dos PPGEDs sobre a afetividade: a primeira, denominamos de tendência de **ressignificação** e a segunda, de tendência de **reificação**. Em nossa análise, essas tendências traduzem o modo como os docentes dos programas e pós-graduação em educação da UFPA e da UEPA mantêm ou constroem e reconstroem as imagens e os sentidos das representações sobre a afetividade no contexto de trabalho dos PPGEDs.

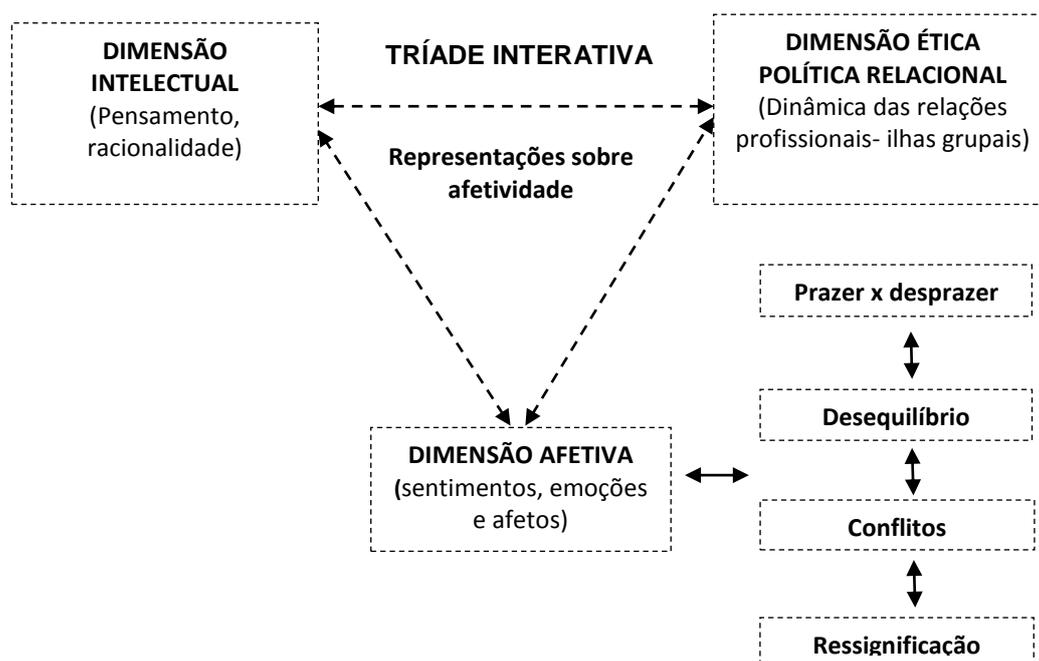
Apresentamos as duas tendências e seus respectivos esquemas dinâmicos, ressaltamos que uma tendência não possui prioridade sobre a outra tendência, nossa intenção é demonstrar a interpretação das duas principais tendências de representações sociais dos docentes sobre a afetividade dos PPGEDs da UFPA e da UEPA.

1ª tendência – Ressignificação das representações sociais

Nesta tendência denominada de **ressignificação das representações sociais** as dimensões intelectual, ético-política relacional e a dimensão afetiva interagem entre si. Denominamos tríade interativa o processo de interação das dimensões que constituem as RS dos docentes sobre a afetividade, pelas linhas e setas tracejadas dos quadrados das dimensões e do triângulo.

As representações sociais desta primeira tendência estão centralizadas na **ressignificação**, todas as dimensões estão abertas para representar a porosidade e transparência de seus conteúdos e a comunicação que estabelecem entre si. Com isto, deduzimos a possibilidade de reorganização das relativas que implicam no trabalho docente.

Figura 04 - Tendência 1 das representações sociais sobre afetividade no trabalho docente



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2013.

A tendência de Resignificação contempla conteúdos representacionais que associam a **dimensão afetiva** numa perspectiva de **prazer e desprazer** com o trabalho nos PPGEDs; evidenciam o **desequilíbrio** emocional (insônia, stress, adoecimento) causado pelo excesso de trabalho e pelos **conflitos** relacionais, porém elucidaram imagens/conteúdos de **ressignificação** da dimensão afetiva, os docentes ressaltam a valorização da comunicação e do diálogo.

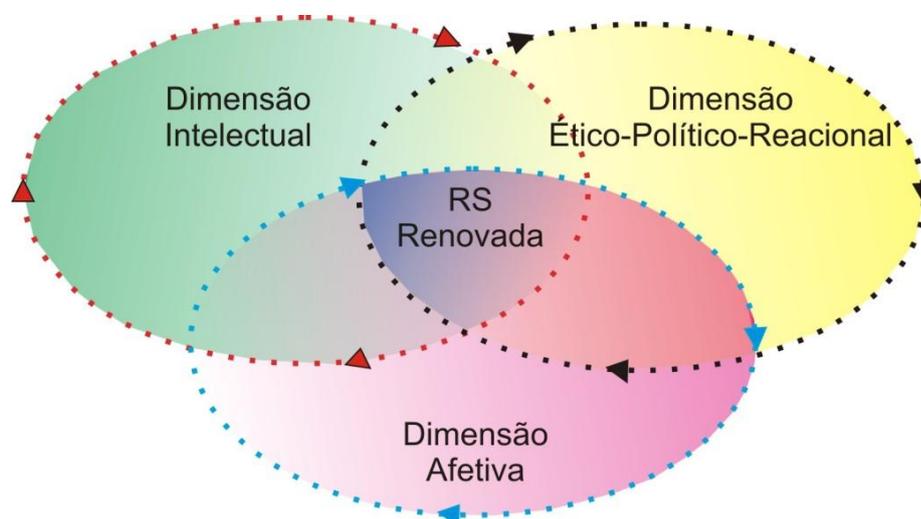
Utilizaremos o termo **ressignificação** conforme Leal (2008, p. 10): “o termo ressignificação se refere à reconstrução de sentidos a partir de um processo de partilha e negociação de significados”. Segundo este autor, refere que cada docente pode apresentar um sistema de pensamento diferenciado e simultaneamente coerente com o sistema de pensamento de seu grupo de pertença. Tal sistema é utilizado tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo como referência à interação positiva ou negativa de um novo objeto.

Ainda que no espaço institucional dos programas de pós-graduação em educação estejam fundamentados numa perspectiva instrumental e racional, regulados pelas prescrições políticas para o trabalho docente, estes espaços podem ser passíveis e capazes de (re)constituir, (re)elaborar, incorporar novas representações, inclusive sobre a afetividade.

Apresentamos na **Figura 05**, o esquema representacional do entrelaçamento das dimensões intelectual, ético-política-relacional e a dimensão afetiva desta tendência de ressignificação. Neste esquema, há um movimento cíclico das representações sociais dos docentes sobre afetividade que se movem num ir e vir de trocas de informações, opiniões, pensamentos, ideais.

Apesar das dimensões estarem expostas em uma tríade de círculos, existe um enlaçamento destas dimensões para representar uma unidade. A ausência de uma dimensão compromete a dinâmica das relações e dos conteúdos que formam a imagem representacional, por nós denominada de representação renovada.

Figura 05 - Esquema representacional das representações sociais – ressignificadas



Fonte: produzido pela autora, 2013.

No campo das representações sociais, inferimos que nesta tendência os conteúdos das representações são mais moventes, com abertura para novas ideias, que implica melhor compartilhamento de pensamentos, concepções e a manifestação dos afetos entre os docentes.

A respeito da abertura do diálogo e comunicação entre os sujeitos no espaço público Sandra Jovchelovitch (2007) cita Arendt,

viver entre as pessoas de modo humano pressupõe a capacidade de escapar do domínio da pura necessidade para um espaço que é qualitativamente diferente – o espaço da ação e do discurso, onde as pessoas realizam sua capacidade para falar e agir. A condição *sine qua non* para a ação e o discurso é a pluralidade humana, [...]. Porque as pessoas são diferentes – ao mesmo tempo as mesmas – a ação e o discurso tornam-se necessários: se nós fôssemos todos idênticos não haveria a necessidade de comunicação ou da ação sobre o que nunca varia; se nós não tivéssemos nada em comum a fala perderia o seu próprio fundamento e a ação não justificaria a si mesma. É na experiência da pluralidade e da diversidade entre perspectivas diferentes - que, porém, pode levar ao entendimento e ao consenso – que o significado primeiro da esfera pública pode ser encontrado (p.67).

Nossa compreensão deste trecho, evidência a valorização do discurso, da linguagem como formas reconhecimento de uma sociedade plural e diferente.

As falas dos docentes P2.21 e P2.22 corroboram a necessidade de saber conviver com as diferenças das pessoas, sejam os alunos ou docentes.

P2.21 – Importante perceber que os sujeitos se constitui de modos diferentes. Isto é importante para a construção dos vínculos, ajuda a qualificar o trabalho na graduação e pós-graduação.

P2.22 – O isolamento não contribui para o trabalho docente.

As reflexões de Sandra Jovcheovitch (2007) coloca o diálogo como a única possibilidade para que ocorra uma coincidência de perspectiva, disso depende do esforço de uns em relação aos outros, de um processo de ação e discurso que contenha tanto as diferenças como as similaridades entre as pessoas.

Uma vez, que devemos considerar a pluralidade da realidade, a esfera pública tem sua base no diálogo e na conversação: ainda que o Mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente. Essa autora afirma

os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura. [...]. Ao longo de minha discussão, eu procurei mostrar como a realidade social - representada por outros – desempenha um papel constitutivo na gênese das representações sociais, da atividade simbólica e do próprio sujeito individual. Agora, meu desejo é discutir de que forma as representações sociais vão além do trabalho individual do psiquismo e emergem como um fenômeno necessariamente colado ao tecido social. (p. 79)

Desse modo, a autora contribuiu para pensarmos na constituição das representações sociais dos docentes sobre a afetividade, enfatiza que o diálogo, discurso, os padrões de trabalho e produção, são processos constitutivos das representações sociais e reconhece a tessitura desse processos psicológicos com a realidade social.

Por fim, essa tendência tem implicações na atitude empática diante das pessoas do grupo. O que possibilita a aceitação das pessoas ou ao menos diminuir a rejeição por seus pensamentos, crenças, ações. Pode haver um interesse em saber mais das pessoas e de seu modo de agir. Em resumo, a plena empatia pode levar a simpatia.

Não temos a pretensão de romancear as relações entre docentes dos PPGEDs, mas nosso entendimento é deixar-se afetar pelo outro é ficar atento aos sentimentos, as ações. Ou seja, aquilo que fazem, pensam, sentem os que nos rodeiam no âmbito do trabalho.

2ª tendência – Reificação das representações sociais

Nesta segunda tendência, constatamos um predomínio de conteúdos representacionais da **dimensão intelectual e ético-política relacional** e o engessamento de conteúdos da **dimensão afetiva**. Inferimos que a dimensão afetiva não apresenta a mesma dinâmica processual que na tendência anterior. As imagens de **prazer e desprazer, desequilíbrios e conflitos** vividos no âmbito do trabalho docente se mantêm – são imagens e crenças **reificadas** nos pensamentos, estas dão sentido as representações sociais destes docentes.

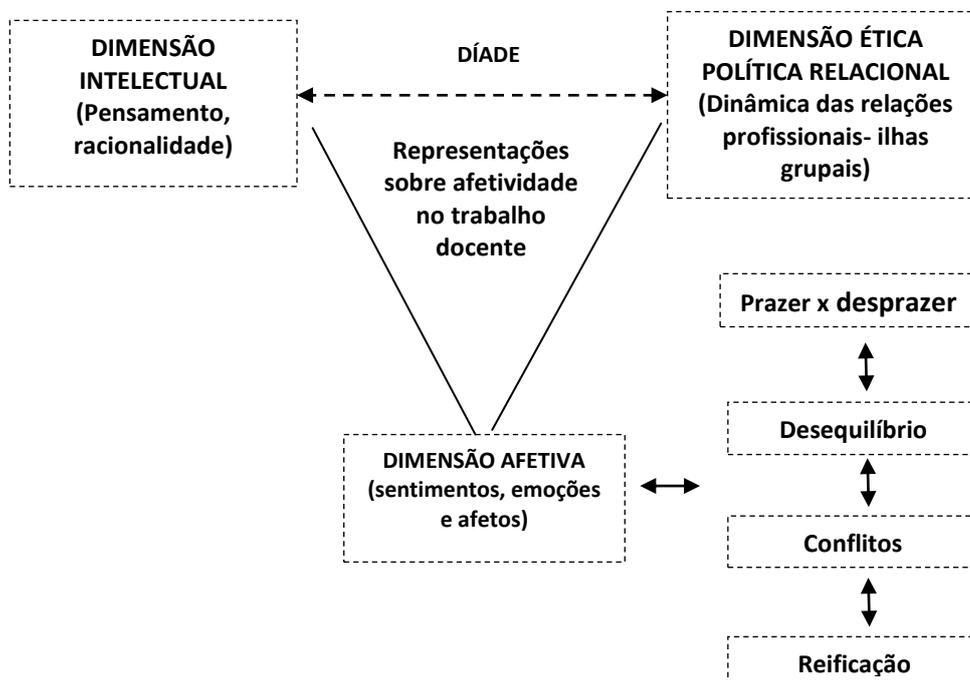
Dessa forma, suas imagens e sentidos são mais duradouros, pouco permeáveis a reconstrução de novas RS. Isto implica na manutenção de suas

Representações Sociais, e não abrem espaços para canais de diálogo e resignificar a **dimensão afetiva**, que se torna invisível repercutindo no predomínio do campo cognitivo/ racional das dimensões intelectual e ético-política relacional.

A dimensão afetiva tem um grande valor nas relações profissionais no trabalho docente. Reconhecer sua expressão e suas emoções possibilita avaliar o que lhe mobiliza e afeta. Stocker (2002) pontua que a ausência ou deficiência de afeto é uma característica de muitas neuroses, condições limítrofes e psicoses, bem como de outras patologias do espírito, com a falta de um sentido para a vida, o vazio, o tédio, a frouxidão, a debilidade e o cansaço espiritual. Logo, a dificuldade de interagir afetivamente pode impedir de viver a vida que inspiramos seja a pessoal e/ou profissional.

Na Figura 06 sintetizamos os aspectos acima mencionados referentes a tendência que implica a reificação das Representações Sociais dos docentes sobre a afetividade.

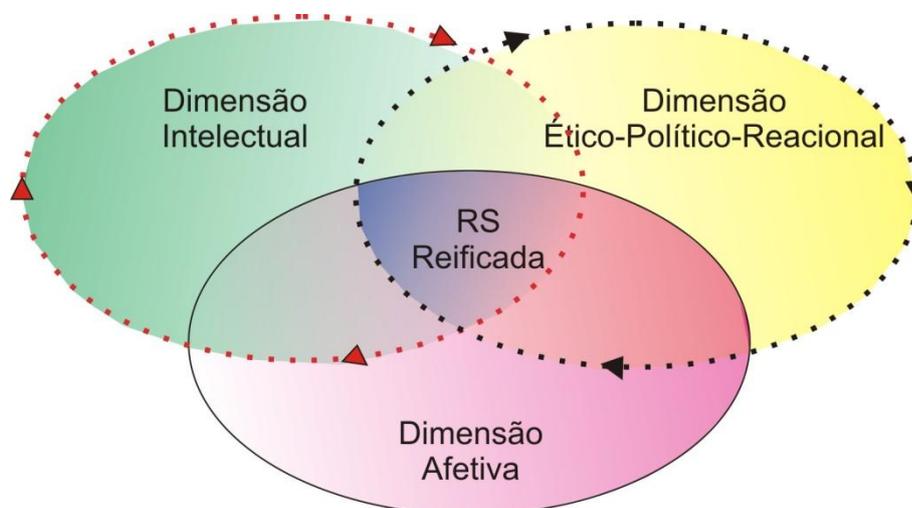
Figura 06 - Tendência 2 das representações sociais sobre afetividade no trabalho docente



Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2013.

A Figura 07, abaixo, apresenta o esquema representacional do entrelaçamento das dimensões intelectual, ético-política-relacional e a dimensão afetiva, de modo a demonstrar a centralidade dos sentidos das representações sociais dos docentes sobre afetividade.

Figura 07 - Esquema representacional da centralidade das representações sociais – RS Reificada



Fonte: produzido pela autora, 2013.

Inferimos nesta 2ª tendência das representações sociais dos docentes sobre a afetividade que suas implicações incidem no discurso centrado numa racionalidade de concepções sobre a afetividade e as condições para suas existências nas relações humanas sem a abertura para atitudes, ações que promova o diálogo, processo que resulta no fechamento das relações docentes, sem interações concretas e afetivas numa perspectiva positiva, o grupo se volta para a repetição dos diálogos, sem resolução de conflitos. A dimensão afetiva é silenciada, invisível.

No campo das representações sociais, não há resignificação das RS. Pois, desequilíbrio não possibilita o diálogo e interações mais afetivas. Os grupos resistem em aderir às demais RS. Existe uma reificação de RS consideradas hegemônicas.

Nesta 2ª tendência os conflitos se cristalizam, são geradores de permanentes desequilíbrio entre as relações dos docentes no trabalho que desenvolvem. O desencadeiam adoecimentos, digressões e desmotivação.

Inferimos que os conflitos persistem dada a necessidade de manutenção de suas Representações Sociais, estas não abrem espaços para canais de diálogo e resignificação da **dimensão afetiva**, que se torna invisível repercutindo no predomínio do campo cognitivo/ racional das dimensões intelectual e ético-política relacional.

Deduzimos que reificação da dimensão afetiva faz criar “grupelhos” ou “ilhas grupais” que se organizam conforme sua conveniência e interesses. Impedindo, por vezes, a expansão do grupo.

Estes grupos sugerem a necessidade de lideranças agregadoras que possam promover espaços democráticos de expressão.

Por fim, por meio das análises das temáticas analíticas conseguimos elucidar três dimensões (cognitiva; ético-política e relacional, afetiva) de imagens e sentidos das Representações Sociais dos docentes da pós-graduação em educação da UFPA e da UEPA sobre a afetividade. A identificação destas dimensões ajudou a compreender a existência de duas fortes tendências centrais de representações sociais sobre a afetividade: a tendência de ressignificação e a tendência de reificação. Inferimos que estas tendências centrais implicam em dinâmicas distintas nas relações afetivas no trabalho.

Constatamos que a dimensão afetiva apresenta elementos essenciais para ressignificação e/ou reificação das RS dos docentes.

Podemos, assim, confirmar nossa tese: os docentes dos PPGEDs da UFPA e da UEPA possuem representações que evidenciam a afetividade como um componente fundamental nas relações de trabalho entre docentes. Contudo, identificamos duas tendências centrais de representações sociais que implicam na dinâmica e no compartilhamento das relações afetivas no contexto de trabalho nos PPGEDs.

UMA PALAVRA /INCONCLUSA...

“O que a memória amou fica eterno”.
(Adélia Prado)

Adélia Prado com seu poema nos colocou a refletir sobre o que amamos no final dessa jornada. Pois, o que amamos fica registrado não só na mente, mas também no corpo e na alma.

Antes de prosseguirmos às considerações possíveis deste estudo, nós precisamos rememorar os afetos e desafetos que nossa memória registrou e amou nesse percurso de tantas descobertas. Convivemos com dúvidas e incertezas desde o processo de escolha e delimitação do objeto de pesquisa – estado inerente e muito natural no início de todo processo de investigação. Mas sentido de modo diferente por pesquisador, dada à dimensão ou importância atribuída.

Nosso objeto de estudo – as representações sociais de docentes da UFPA e da UEPA sobre a afetividade e suas implicações no trabalho nos programas de pós-graduação em educação destas instituições – nos encaminhou para o centro de um debate com pouca visibilidade no meio acadêmico, especificamente nas universidades e na pós-graduação.

A afetividade como dimensão das representações sociais apresenta limitada produção acadêmica. No caso da Educação, nossa revisão de dissertações e de teses levantadas a partir do portal da CAPES, demonstrou pouco interesse por esta temática. Pressupomos que este aspecto da vida psíquica – a afetividade – como outros são considerados aspectos singulares e não são considerados na construção da compreensão dos fenômenos sociais, e menos ainda, nos fenômenos educacionais.

Investigar sobre as representações sociais de docentes sobre a afetividade também se revestiu na tentativa de compreensão de nossa própria vivência profissional, como docente vinculada à UFPA. Pois, entendemos que nossa partilha no contexto do trabalho docente na Universidade se concretiza através de vínculos entre pessoas, estes por sua vez, têm como fundamento básico a dinâmica de sentimentos, emoções e afetos.

Os instrumentos utilizados no levantamento de informações possibilitou-nos descrever: a caracterização sócio-profissional dos docentes; a descrição dos elementos que constituem as representações sociais sobre a afetividade. E ainda, permitiu a apreensão das implicações das RS no trabalho que desenvolvem na Pós-Graduação em Educação.

Nossa pesquisa apoiada no referencial teórico das representações sociais permitiu, por meio das falas dos docentes, identificar as imagens e os sentidos que estruturam o campo psicossocial de produção ideias, crenças e informações sobre as dimensões que constituem as RS dos docentes pesquisados.

A partir das análises das representações sociais de docentes dos PPGEDs sobre a afetividade, podemos então, constatar a existência de três dimensões que organizam essas RS, a saber: intelectual, ética, política e relacional e a afetiva.

Cada dimensão envolve aspectos da dinâmica relacional dos grupos de docentes pesquisados que amparadas na realidade concreta traduzem as ações pessoais e que são compartilhadas nos grupos.

São dimensões que estruturam duas tendências centrais de objetivações e de ancoragens das representações dos docentes dos PPGED da UFPA e UEPA sobre a afetividade.

A primeira tendência indica elementos de resignificação das representações sociais dos docentes sobre as relações afetivas entre docentes. São imagens reveladoras de sentimentos, afetos e sentidos de partilha, diálogo, valores, conflitos e respeito dos docentes entre si. Nesta tendência, os significados dos conteúdos das representações são mais moventes, com abertura de novas ideias, que implica melhor compartilhamento de pensamentos, concepções e a manifestação dos afetos entre os docentes.

A segunda tendência – reificação – indica que as representações sociais dos docentes estão objetivadas e ancoradas na racionalização dos processos psicossociais sobre a afetividade, ou seja, no universo reificado. Nessa tendência, prevalece o interesse dos subgrupos a partir das suas opiniões, crenças e ideologias.

A partir da apreensão dessas tendências de objetivações e ancoragens das RS dos docentes podemos dizer que estas são reveladoras de sentimentos e emoções que envolvem os docentes nas atividades que desenvolvem, assim como nas suas relações acadêmicas.

Neste sentido, as falas dos docentes são reveladoras de o quanto almejam relações sociais sustentadas pela ética, respeito, diálogo, cooperação. Entendem que o convívio de trabalho na pós-graduação se constitui numa profusão e difusão de valores, de produção de conhecimentos e de cultura produzida pelos grupos inseridos neste contexto.

Então, sem deixar de lado, a relação com outros determinantes do vínculo e das relações que envolvem o trabalho docente. Os docentes entendem que os sentimentos, as emoções e os afetos atravessam os compartilhamentos, a criatividade e o enfrentamento dos conflitos. Desse modo, integrá-los na compreensão da dinâmica individual, interrelacional e institucional, pode contribuir para a compreensão de alguns problemas enfrentados pelos docentes nos programas de pós-graduação em educação.

Os docentes reconhecem que a lógica produtivista rege o ritmo de seus trabalhos e passam a conduzir sua vida pessoal e profissional. Entretanto, o ritmo produtivo de cada docente com a produção do conhecimento merece ser reconhecido o seu caráter artesanal, dado o processo cognitivo, intelectual e criação de seus projetos de pesquisa, produções de textos e orientações de dissertações e de teses: questão a ser revista pelos gestores das universidades e pelos próprios docentes.

Nesse sentido, os docentes dos PPGED ressentem de tempo e de espaço para viver os aspectos que envolvem a dimensão afetiva com seus colegas de trabalho, estudantes, funcionários e outros sujeitos presentes nas universidades.

O que evidencia que independente de prescrições oficiais sobre as características do trabalho nas IES, a afetividade é constitutiva dos sujeitos e das suas relações. Portanto, necessita que as coordenações da pós-graduação, e especial, em educação, sejam conscientes e sensíveis a esta temática e criem tempos e espaços de convivência nos programas de pós-graduação.

Dessa forma, confirmamos neste estudo, a seguinte tese: os docentes dos PPGED possuem representações sociais sobre a afetividade e estas produzem implicações no trabalho docente que desenvolvem. Isto implica em dizer que a dinâmica das relações afetivas desenvolvidas entre docentes nos programas de pós-graduação em educação contribui para a reificação e/ou resignificação das representações compartilhadas sobre a afetividade no contexto do trabalho.

Diante de tal pressuposto, reiteramos que a dimensão afetiva deve ser vista como um elemento a ser considerado nos debates sobre a formação e o trabalho docente na universidade.

Estas constatações não esgotam este estudo, que entendemos pertenceram ao tempo e espaço desta pesquisa. Já evidenciamos a necessidade de outras investigações para o aprofundamento da dimensão afetiva como característica subjetiva do trabalho docente. Enfim, o campo de estudos da afetividade continua profícuo as novas descobertas.

Desse modo, esperamos que nosso estudo possa contribuir com reflexões para ressignificar o trabalho docente, a partir da compreensão que a dimensão afetiva é um componente estruturante e constitutivo desse trabalho nas universidades.

Em síntese, o estudo das representações sociais de docentes sobre a afetividade é um estudo inconcluso, pois não pretendemos encerrá-lo e nem concluir aqui. Evidenciamos a necessidade de aprofundamento de questões presentes nas análises apreendidas a partir deste. E pretendemos ampliar os estudos sobre a dimensão afetiva como característica subjetiva do trabalho docente. Enfim, este é um campo de estudos profícuo a novas descobertas.

Escrever a tese não foi tarefa fácil, porém, não foi tarefa impossível. Nossa vontade de produzir um texto de qualidade concorreu para o término deste trabalho. No tempo de escritura esta tese, vivemos momentos muito intensos, aproveito para parafrasear Guimarães Rosa, “ora esquentou e esfriou, ora apertou e afrouxou, sossegou e depois desinquietou”, a tese nos pedia coragem! Viva a Tese!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 2009.
- ALMEIDA, L. Ramalho. Wallon e a educação. In: Mahoney, A. ALMEIDA, L.R. **Ser professor: Um diálogo com Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. Ramalho. MAHONEY, A. Alvarenga (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, v. 61, n.61, p. 60-78, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 113, p. 39-50, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação** (Impresso), São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 57, p. 579-594, 2007.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio F.B.; SILVA, Tomaz. T da (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARANTES, Valéria A.(org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).
- _____. Profissão Docente: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. – (Coleção pontos e contrapontos)
- ARRUDA, Ângela. (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 117, p. 127-147. www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf
- ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: A produção em 2003. In M. S. S. Menin& A.M. Shimizu (Orgs.), **Experiência e representação social: Questões teóricas e metodológicas** (pp.59-92). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ARRUDA, A. **Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais**. Conferência proferida na V Jornada Internacional de Representações Sociais: Brasília, 2009.
- BANCHS, M. A. (2005). Representaciones sociales em proceso: su análisis a través de grupos focales. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino & S. M. Nóbrega

(Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** (pp. 401-423). João Pessoa: UFPB.

BAUMAN. Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN. Z. **Vida líquida.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1977.

BORBA, Valdinéa Rodrigues de Souza, **A afetividade no discurso das professoras de educação infantil.** 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Afetividade na docência:** Sentimentos de professoras no dia-a-dia da sala de aula. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARIBÉ, Jamily Vasconcelos. **A dimensão da afetividade no processo de formação continuada e prática docente de língua inglesa:** O exemplo de escola de idiomas. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CARLOTTO, Mry Sandra. **Síndrome de Burnout:** O estresse ocupacional do professor. Canoas: ULBRA, 2010.

CARVALHO, A. P. S. (2006). **As mulheres no campo científico:** uma discussão acerca da dominação masculina. Atas do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos, Santa Catarina. Acesso em 20 Julho de 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/apresentacao.html>.

CODO, W. (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAMÁSIO, Antônio R. **O Erro de Descartes:** Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LATAILLE, Y. deet *al.* **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEJOURS, Christophe. **Subjetividade, trabalho e ação.** Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004.

FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. **Professores da Educação de Jovens e Adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogenética walloniana.** 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Instituto de Ensino, São Paulo, 2011.

FIORE, Marcia Fernanda Antônio. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de pedagogia**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**, Plano Editora, 2007.

FRANÇA A.N.L. e RODRIGUES A. L. **Stress e Trabalho**: uma abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

FREZZA, Marcia; GRISCI, Carmem Ligia Iochins; KESSLER, Cristiano Keller. **Tempo e Espaço na Contemporaneidade**: uma Análise a partir de uma Revista Popular de Negócios. 2009. Disponível em: RAC, Curitiba, v. 13, n. 3, art. 8, p. 487-503, Jul./Ago. 2009.

FREUD, S. (2006). **Além do princípio de prazer**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 18, pp. 17-75). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).

FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974: (1915[1914]) **Observações sobre o amor transferencial**, vol. XII.

GAMBOA, Sílvio S. (org.), **Pesquisa Educacional**: quantidade qualidade, São Paulo: Cortez, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio, A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto, *in*: Fazenda, I., **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. *In*: JODELET. D. (Ed.), **Les représen- tations sociales**. Paris: PUF, 1989.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: ruma a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representação social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 191-225.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro**: estudos de teoria política. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Acesso em 1º de Outubro de 2013. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf

HASHINZUME, Cristina Myuki. **Saúde e afeto na docência**: a busca incessante pela vida – estudo com professores de uma universidade pública. 2010. 154 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HERCULANO, Márcia Cipriano. **Afetividade na relação professor-aluno**: significados sob o olhar do professor do ensino médio. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul./Dez 2009.

JODELET, D.: **Représentations sociales**: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro (RJ): Ed. UERJ, 2001.

JORGE, Milena Vargas de Oliveira. **A formação do professor do curso de medicina veterinária**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *in*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JUTRAS, France *et al.* **Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa**. 2005. Disponível em: *Psic. da Ed.*, São Paulo, 20, 1º Sem. De 2005, pp.31-54.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representações sociais. In: SPINK, M. T. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAROUSSE CULTURAL, Grande Dicionário Larousse Cultura da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da S. & TASSONI, Elvira CRISTINA M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, Roberta.

BATISTA; Sylvia Helena; SADALA, Ana Maria (Orgs.). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas (SP): Alínea, 2006.

LEMOS, D. **Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições**. Cad. CRH. Salvador, v.24, n.spe1, p.105-120, 2011.

LIPP, Marilda E.N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M, ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACHADO, Edina Fialho. **Afetividade na formação docente: A relação professor aluno como processo humanizador**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MADEIRA, Margot. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. *In*: MOREIRA, A. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001.

MAGALHÃES, Andrea Seixas; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Transmissão psíquico-geracional na contemporaneidade. 2004. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 243-255, dez. 2004.

MAIA, Lícia de Souza Leão. **A Teoria das representações sociais: uma perspectiva de aproximação do sujeito ensinante e do sujeito aprendente**. ENDIPE, 2011.

MANCEBO, Deise. 1996. **Da Gênese aos Compromissos**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico- metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Acesso em: 10 de Julho de 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis, (2004). **A Reforma Universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações**. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XIV, n.33.

MANCEBO, Deise; LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. Trabalho Docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 13, n. 24, p. 138-152, 2004.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. *In* ARANTES, Valéria A.(Org.). **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. – (Coleção pontos e contrapontos)

MAUÉS, Olgaíses; JUNIOR, Willian. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira, *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Acesso em: 20 de Maio de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor da eja**: UM estudo priorizando a dimensão afetiva. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, Cíntia Apellaniz Dubois. **O conhecimento do ser professor de educação infantil**: A afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa. 2003. s/nf. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MONTEIRO, A.L. *et al.* **Pesquisa em Educação na Amazônia Paraense**: Um estudo sobre a formação de professores Belém – Pará, 2011. (no prelo).

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior**: sete olhares. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NASCIMENTO, Ivany. **As Representações Sociais do Projeto de Vida dos Adolescentes**: um estudo psicossocial. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Ivany P. **As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação.** Texto apresentado a V Jornada Internacional e II Conferência Brasileira de Representações Sociais. 2007.

NASCIMENTO, Ivany. O QUE BUSCO EM TI? Olhares, recortes e apreensões sobre a construção do objeto de pesquisa. In: NASCIMENTO, Ivany. **Escrituras, imagens e sentidos:** Saberes sobre o objeto de pesquisa em educação. Belém-Pará: Cromos, 2011.

NASCIMENTO, Ivany P. Articulações sobre o Campo das Representações Sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes (Org.). **Representações Sociais e Educação:** Letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

NÓVOA, Antônio. **A imprensa de educação e ensino:** repertório analítico (séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 1993. (Memórias da educação, 1).

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educação, 2002.

OLIVEIRA, Greice Kelly de. **Afetividade e prática pedagógica:** uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física. 2005. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA; CARDOSO. Stress e trabalho docente na área de saúde. **Estudos de Psicologia** | Campinas | 28(2) | 135-141 | abril - junho 2011. Acesso em: 18 de Maio de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n2/01.pdf>

ORNELLAS, M. de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.

PEREIRA, Zildene Francisca. **A afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras.** 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Instituto de Ensino, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **LIMITES E AFETIVIDADE: a representação do professor e sua prática pedagógica no cotidiano escolar.** 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar: as quatro dimensões de um trabalho “felicitário”. *In*: REBOLO, Flavinês. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, 2005.

REGO, Tereza Cristina. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. *In*: _____ **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RESSUREIÇÃO, Sueli Barros da. **Coração de professor: os (des) encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica**. 2005. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

REY, F.G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

Revista Andes Especial – Dossiê Nacional 3, publicação nacional do ANDES-SN. Precarização das Condições de Trabalho I, abril, 2013. Site: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf>. Acessado em: 14/09/2013.

RODRIGUES JR, Luiz Feliciano. **O quadro de escrever como mediador na relação professor-aluno na aula de matemática**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ROUQUETTE, M. L. As representações sociais no quadro geral do pensamento social. *In*: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro (RJ): EDUERJ, 1998.

SANTANA, Otacílio A. **Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares**. Maringá, *Acta Scientiarum. Education*. v. 33, n. 2, 2011.p. 219-226.

SANTOS, Santa M. P. (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SAWAYA, Cristiane Franzini. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Janeide Aparecida Oliveira. **Afetividade e formação de professores desvelando relações a partir das vozes docentes**. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Edmárcia Gomes de Oliveira. **Os afetos na docência**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

SILVA, Luciana Rios. **Érastes e Erômenos**: representação social de adolescentes sobre afetos na relação professor-aluno. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2008.

SILVA, Leandro Batista da. **O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação** — um vocabulário crítico / Tomaz Tadeu da Silva. --- Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

SOUSA, Maria Aparecida. **Afetividade**: perspectiva dos formadores de professores de matemática. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

SOUSA, Marlene Feitosa de. **Representações sociais de adolescentes**: ato infracional e projeto de vida. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOUZA, M. T. C. C. A interação social e os objetos “afetivos” na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. *In*: LEITE, S. A. S. (Org.). **Cultura, cognição e afetividade**: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget *in*: ARANTES, V. (Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SOUZA, Karina Silva Molon. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STOCKER M. E HEGEMAN, E. **O Valor das Emoções**. São Paulo, Palas Athena, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na Pesquisa em Educação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C; **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: Elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate** nº 33, Ed. UFC, 1997b, p. 5-10.

THUMS, Jorge. **Educação dos Sentimentos**. Canoas: ULBRA, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo:Atlas, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995.

VIANA, Livia Fernanda Nery da Silva. **Afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola**. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universitária Federal do Piauí, Teresina, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual. In VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, p 77-89: Edição eletrônica: Rídeno Castigat Mores, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Afetividade e Trabalho Docente: um estudo das representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento e a Doutoranda Sônia Eli Rodrigues.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a constituição das representações sociais dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e UFPA sobre a afetividade e suas implicações no trabalho de ensino, pesquisa e extensão nestas IES. A pesquisa se realizará em formato de entrevista com 06 questões abertas sobre o tema da pesquisa.

Seus dados permanecerão em sigilo, assegurando sua privacidade, e se você se sentir desconfortável com alguma questão pode optar por não responder ou encerrar sua participação na hora em que desejar. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os riscos de identificação dos dados pessoais fornecidos são mínimos, pois, estes, serão apresentados na sua totalidade. Porém, lembramos que nos comprometemos com o sigilo absoluto de sua identidade.

Sua participação irá gerar benefícios a toda comunidade universitária da pesquisa em educação no Brasil, os dados disponíveis poderão servir de subsídios acadêmicos para reflexões e debates sobre os aspectos psicossociais que envolvem a pesquisa em educação e o trabalho docente.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento pelo e-mail: ivany.pinto@gmail.com ou com Sônia Eli Rodrigues pelo e-mail soniaelly@yahoo.com.br ou telefone: (91) 9207-1316.

Deste modo, concorda participar deste estudo e autoriza a utilização dos dados somente para fins desta pesquisa.

Belém, 06 de maio de 2013.

Assinatura do Professor (a) participante

Assinatura do Professor Responsável pela Pesquisa
Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – PPGED/UFPA
Doutoranda Sônia Eli Rodrigues – PPGED/UFPA

Apêndice 2

Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Instituição: _____ **Identificação:** _____
Data: _____ **Hora:** _____

TEMÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho docente é

Afetividade se define como

Afetividade e o trabalho docente são

Os aspectos afetivos se manifestam quando

No trabalho docente na graduação podemos articular a afetividade

Já na pós-graduação, a manifestação da afetividade se dá

A dimensão afetiva e o trabalho docente

Apêndice 3

Formulário *online*